

Sous la direction de Franck DEBIÉ
et Marie-Christine BELLOSTA

■ **Brigitte ÉTIENNE** p.2
Méthodes de lecture :
urgence d'une évaluation

■ **Denis KAMBOUCHNER** p.3
Fragilité du « socle »

■ **Yves MALIER** p.5
La formation professionnelle
à l'épicentre de la
fracture sociale

■ **Marie-Christine BELLOSTA** p.7
Sur quelques aspects de
la formation des enseignants

■ **Karl FRELLER** p.9
Tradition et innovation :
deux maîtres mots de la politique
éducative bavaroise

■ **Lucie CAMPOS** p.10
La Grande-Bretagne
et l'Allemagne à l'heure
du réexamen

■ **ACTUALITÉS** p.12

■ **NOUS CONTACTER** p.12

■ Éditorial

Éducation nationale : questions ouvertes

L'Éducation nationale appelle aujourd'hui plus que tout autre secteur l'innovation politique. La réussite scolaire semble être devenue plus difficile à atteindre, chacun se demande comment donner à ses enfants les meilleures chances, mais craint que l'assiduité et le travail, dans l'école telle qu'elle est, ne suffisent plus. Les parents cherchent pour leurs enfants, sur un marché privé largement subventionné, des compléments de cours, un soutien linguistique, un encadrement plus attentif ou plus méthodique... et l'on sent bien que cette demande s'accroît d'année en année, même si l'étroit contrôle exercé par l'État sur l'enseignement privé en bride l'expression. Cette baisse de confiance dans l'Éducation nationale change la fonction de l'enseignement privé : on le choisit de moins en moins par conviction religieuse, mais plutôt à cause de ses avantages, réels ou supposés, en matière de pédagogie, d'encadrement, d'éthique et de débouchés – mais aussi par un refus inavoué du brassage social. Au total, cette course vers l'instruction complémentaire et ce déplacement vers l'enseignement privé accroissent les inégalités, alors même que l'institution prétend mettre de nouveaux moyens au service de leur aplanissement et réaffirme avec force sa volonté d'offrir à tous un « socle » qui leur soit « commun », ultime avatar de l'idée du collège « unique » proclamée voici trente ans.

D'un autre côté, l'institution scolaire peine à trouver les jeunes talents d'enseignants qui assureront son avenir. L'administration de l'Éducation nationale s'est organisée en sorte d'assurer le monopole de l'innovation, mais elle ne l'envisage que sous l'angle des « pédagogies innovantes » ou sous l'influence d'une approche sociologique de « l'échec scolaire ». Comment, d'ailleurs, accepter l'idée que les cadres de l'institution auraient nécessairement réponse à tout ? L'institution a du mal à évaluer ses propres résultats avec l'indépendance et le recul nécessaires, et elle peut tout questionner sauf les prémisses de ses propres raisonnements. Le dévouement à l'innovation pédagogique n'est pas assorti de la volonté de pluralisme et de la culture de l'expérimentation qui le rendraient efficace.

Si nous ne voulons pas que l'Éducation nationale soit sabordée par le recours au marché scolaire parallèle, et si nous refusons qu'elle demeure paralysée par le poids de sa propre organisation, nous devons nous préoccuper d'apporter des réponses politiques à cette crise, en réaffirmant :

— *le droit à une évaluation indépendante* des méthodes, des institutions et des personnels enseignants,

— *la liberté pédagogique* pour les enseignants et les chefs d'établissement, en concertation avec les parents d'élèves et les élus locaux, sans perdre de vue la nécessité d'une unité de formation pour tous les enfants de la nation.

— la possibilité effective pour chaque élève d'accéder aux formes les plus diverses de la réussite personnelle, y compris à travers un enseignement professionnel performant, — et, pour les futurs enseignants, l'urgent besoin d'une formation qui prenne appui sur la *liberté universitaire* afin de pouvoir mieux choisir eux-mêmes leur parcours de formation et de mieux maîtriser leur discipline.

Dans d'autres pays d'Europe, ces principes ne sont plus ressentis comme politiques au sens partisan du terme, et ils rassemblent les courants les plus divers dans une recherche commune de l'efficacité.

Marie-Christine Bellosta,

Directrice du programme
« Éducation ».

Franck Debié,

Directeur général.



Tous droits réservés

■ Brigitte ÉTIENNE

Brigitte Étienne est orthophoniste depuis 1971. Elle exerce en cabinet depuis 1978. Elle est chargée de cours à l'École d'orthophonie de Tours depuis 1996.

Méthodes de lecture : urgence d'une évaluation

Depuis plusieurs années, des orthophonistes tentent d'alerter le ministère de l'Éducation nationale sur les ravages causés, au cours préparatoire (CP) et au cours élémentaire 1 (CE1), par les méthodes semi-globales d'apprentissage de la lecture. Malgré cela, elles restent en vigueur dans l'immense majorité des établissements scolaires publics ou privés, à travers toute une batterie de manuels.

Non seulement ces méthodes augmentent les difficultés chez les vrais dyslexiques, mais elles créent de « faux dyslexiques » chez des enfants qui ont une bonne mémoire et une bonne capacité de déduction : ceux-là n'intègrent pas le code du déchiffrage et se bornent à tenter d'identifier les mots grâce au contexte, aux images ou aux mots-clés du texte. C'est d'ailleurs ce qui induit en erreur les enseignants de CP et de CE1 : ils croient que la méthode est bonne parce que ces écoliers *semblent* lire les mots courants de leur vocabulaire, de même qu'ils peuvent écrire les mots connus ou rencontrés suffisamment souvent. Mais mieux ils mémorisent, plus leur ignorance du code se révélera tardivement, en CM1, CM2, voire en 6^e.

Lors des bilans orthophoniques, ces enfants présentent un profil similaire :

- une intelligence normale ;
- une lecture possible si les mots sont basiques et le contexte simple ;

- une lecture de syllabes très déformée ou impossible (de -2 à -10 d'écart type par rapport à la moyenne) ;
- une lecture de texte lente, pleine d'essais et rectifications successifs : *peinture* est lu *voiture* puis *confiture* puis *voiture* puis *peinture* (hypothèse sur la fin du mot), *offerte* est lu *officier* puis *officiel* puis *offrir* (hypothèse sur son début) ;
- une compréhension du texte lu très altérée si les erreurs de décodage sont trop nombreuses ou portent sur les mots-clés du texte : *marché* lu *mangé* ou *mâché*, *plus* lu *moins*, *alors* lu *allons* ou *allez* et inversement ;
- une transcription de syllabes très inexacte ;
- une transcription de mots truffée d'erreurs (*souris* = *sourit* = *sourie* = *souri* ou même *suri* ; *furieux* = *furle* = *furie*) sauf si le mot est connu par cœur : les deux premières lettres sont souvent exactement identifiées, et l'enfant complète le mot au hasard ; il est incapable de procéder par combinaisons de sons pour former des syllabes, et par assemblage de syllabes pour former des mots ; il ne peut pas davantage vérifier en lecture parcellaire immédiate la conformité du texte transcrit.

À ce profil commun peuvent se surajouter plusieurs mécanismes de déformation selon les incertitudes perceptives (visuelles, auditives ou les deux).

Bien sûr, 25 % des enfants que l'école a rendus dyslexiques parviendront à « se débrouiller » avec cet apprentissage, 25 % surmonteront leurs difficultés grâce à leur entourage. Mais les autres (50 %) vont être irrémédiablement pénalisés par ce mauvais départ.

L'effort de décodage ou de devinette qu'ils doivent produire est si grand qu'il perturbe gravement leur compréhension du texte lu. L'acquisition de tous les savoirs en est handicapée, car comment apprendre ce qu'on ne comprend pas ? Certains peinent tellement pour lire qu'ils en finissent par détester la lecture. Beaucoup sont entravés dans leur expression écrite, faute de pouvoir transcrire les mots qu'ils savent prononcer : « je ne peux pas écrire ce mot, disent-ils, je ne l'ai pas appris à l'école ».

La Nation a-t-elle bien mesuré l'ampleur des dégâts ? Si, officiellement, 30 % d'élèves de 6^e ne maîtrisent pas la lecture, le chiffre atteindrait plutôt 50 % selon l'expérience de terrain. Et ces chiffres ne sont pas mis en relation avec ceux de « l'échec scolaire », de « l'ennui » scolaire ou de l'orientation en fin de 3^e, alors qu'il y a fort à parier que les enfants qui ne maîtrisent pas la lecture à l'entrée en 6^e sont les mêmes que ceux qui « s'ennuient » désespérément au collège, que le collège se révélera impuissant à instruire et qu'il orientera, toujours très démunis, vers la formation professionnelle. On ne comptabilise pas non plus les dégâts sociaux : les jeunes qui, à force d'échouer dans un parcours scolaire semé de conflits ou d'angoisses, sont devenus fragiles, violents, parfois déprimés. Même les « bons élèves » ne maîtrisent pas bien la langue française, au dire des correcteurs du brevet ou du baccalauréat.

Une recherche menée dans le cadre d'un mémoire de fin d'études à l'École d'Orthophonie de Tours a permis de comparer les compétences des enfants de deux CP, l'un utilisant une méthode syllabique, dite phonémique-synthétique (classe L), l'autre une

méthode mixte, c'est-à-dire à départ global (classe A). Cette étude a montré que la méthode synthétique était la plus efficace :

- en lecture de mots : 88 erreurs pour la classe A contre 37 pour la classe L ;
- en lecture de texte : 127 erreurs pour la classe A contre 13 pour la classe L ;
- en orthographe phonétique : 3 enfants sur 9 de la classe A obtiennent une note supérieure à la moyenne, contre 8 enfants sur 9 dans la classe L.

Les enfants de cette classe ont aussi obtenu de meilleurs scores aux épreuves de langage écrit : lecture, compréhension, vitesse de lecture, transcription de syllabes et de mots. Tous les élèves de cette classe maîtrisent la procédure alphabétique d'identification des mots écrits.

Ces résultats me confortent dans les convictions que ma longue expérience de cabinet m'avait données. Il faudrait à présent valider ce constat en mettant en place, à grande échelle, une évaluation de la lecture en fin de CP ou en début de CE1, dans des classes utilisant des méthodes d'apprentissage des deux sortes. Seule cette évaluation comparative pourra inspirer une politique enfin efficace. Encore faudra-t-il veiller à ce que les critères d'évaluation mesurent véritablement la maîtrise du code, car ce n'était pas le cas aux évaluations de français de 6^e de cette année : un grand dyslexique (niveau de lecture CE2 aux tests classiques et niveau d'orthographe à -2 d'écart type) y était situé aux environs de 10/20 ! Comme si abaisser indéfiniment le curseur permettait de s'attaquer aux difficultés actuelles.



■ Denis KAMBOUCHNER

Professeur de philosophie à l'université Paris I, il mène en parallèle des recherches en histoire de la philosophie classique (principalement consacrées à Descartes) et une réflexion sur les problèmes contemporains de la culture et de l'éducation. Auteur d'*Une école contre l'autre* (PUF, 2000), il a co-organisé, en 2003, le colloque de la Sorbonne sur *La crise de la culture scolaire*, dont les actes viennent de paraître aux Presses universitaires de France.

Fragilité du « socle »

Depuis des années, le principal problème du système éducatif est désigné comme celui de l'« échec scolaire ». On évoque ainsi le « décrochage » d'un certain pourcentage d'enfants qui, dès la scolarité élémentaire, se signalent par des comportements

anormaux, passifs ou violents, en général alliés à de graves difficultés dans les « apprentissages fondamentaux » (écriture, lecture, calcul).

Pour ces élèves, en nombre variable selon les lieux, aucune structure particulière n'est ménagée, pour l'instant, en dehors du dispositif forcément limité des « classes-relais » et des conditions spécifiques des ZEP. Le « soutien » pédagogique est donc épisodique, et le

contact avec les familles minimal. Quant au redoublement, aujourd'hui impossible à imposer, il ne peut pas être considéré, du moins dans sa forme actuelle, comme un remède infaillible. Si faible ou inexistant que soit leur travail, les élèves dont il s'agit sont donc proménés de classe en classe, passant par la force des choses au niveau supérieur, jusqu'à la 3^e avec laquelle s'achèvera leur scolarité obligatoire, au sein d'une structure – le « collège unique » – qui s'est définie par un triple refus : celui de la sélection, celui de l'exclusion et celui des filières différenciées.

Depuis des années, lorsqu'il est question de réformer l'école, c'est d'abord à ce problème que l'on pense, et c'est d'abord pour ces élèves en « décrochage » que le législateur a voulu donner comme principal objet à la scolarité obligatoire l'acquisition d'un « socle de connaissances et de compétences », que la loi du 23 avril 2005 définit sommairement. Ce socle étant « indispensable [à] maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (art. 9), l'École et la Nation s'engagent ici sur les *moyens* : il s'agit de « garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition » de ce socle (*ibid.*), laquelle sera attestée par le diplôme national du brevet (art. 32).

On notera par ailleurs que ce « socle » est dit « commun » (art. 9), avec notamment pour composante une « culture humaniste et scientifique » qui devra permettre « le libre exercice de la citoyenneté » (*ibid.*) ; et aussi qu'en cas de difficultés individuelles persistantes, est prévue la mise en place d'un « programme personnalisé de réussite éducative » (art. 16). À ces divers titres, la présentation du « socle » reprend les principaux thèmes récents de la réforme pédagogique : *culture commune* (contre les nouveaux différentialismes), *éducation à la citoyenneté* (contre la violence et l'incivilité), *individualisation des apprentissages* (pour remédier aux situations d'échec).

Ainsi présentée, l'instauration de ce « socle » est-elle, pour de bon, de nature à faire passer notre système éducatif à un degré supérieur de justice et d'efficacité ? Il faudrait pour cela que ce « socle » soit autre chose qu'un objet ou un objectif en trompe-l'œil. Or, à cet égard, il y a lieu de s'inquiéter, pour une simple raison : par rapport aux acquisitions et aux programmes de la scolarité obligatoire, ce « socle » ne peut être défini ni comme un maximum ni comme un minimum. Il ne peut recouvrir purement et simplement les objectifs de fin de premier cycle de l'enseignement secondaire

(fin de 3^e), car il s'agit là d'une chose déjà définie, et qu'il serait courageux, mais irréaliste, et peu médiatique, de demander que tous les élèves atteignent. Le « socle » ne peut pas non plus recouvrir les objectifs d'un niveau inférieur, par exemple ceux de fin d'école primaire ou de fin de 5^e, parce qu'alors la suite de la scolarité apparaîtrait sans fonction précise, et que cela autoriserait à parler d'un abaissement général des exigences de la formation.

Comment les responsables institutionnels traiteront-ils avec cette difficulté ? Presque inmanquablement, ils seront conduits à définir ce socle avec des objectifs qui puissent être poursuivis à *plusieurs niveaux*. C'est ce que fait la loi elle-même, quand elle demande « la maîtrise des principaux éléments des mathématiques », expression qui peut prêter aux interprétations les plus diverses, notamment selon les fins prises en considération (« accomplir avec succès sa scolarité », mais laquelle ? « poursuivre sa formation », mais de quel type ? « réussir sa vie en société », mais par quelles voies ?). Et de manière générale, plutôt que de parler de *connaissances* bien déterminées, la tentation sera grande de désigner ici des *compétences* qui recouvriront, le cas échéant, des opérations ou des « tâches » très générales, très élémentaires et très peu spécifiées.

Mais si le socle doit ainsi comprendre *les objectifs les plus élémentaires ou les plus généraux* qu'on puisse définir pour chaque matière ou groupe de matières, quel effet pourra-t-on attendre d'une action pédagogique désormais focalisée sur son acquisition ? Avec une certaine désorientation liée à une définition trop vague de ces objectifs, on peut craindre une aggravation de la situation actuelle – celle qui veut qu'en pratique, la classe d'école ou de collège ne se définisse plus par le niveau réel des acquis des élèves, mais seulement par l'âge qu'ils ont atteint (deux ans de retard étant exceptionnels, et deux ans d'avance interdits). *Qu'est-ce qu'apprennent réellement les élèves de telle classe ?* À cette question, déjà bien embarrassante à l'heure actuelle, il deviendra tout de bon impossible de répondre. Qui, parmi les élèves et leurs familles, y gagnera ?

Pour éviter de tels mécomptes, sans doute faut-il prendre le problème par l'autre bout, en faisant droit à des vérités élémentaires : (1) les élèves en « décrochage » précoce sont en fait ceux qui n'ont jamais été « accrochés » à l'ordre scolaire comme il aurait fallu ; (2) l'accrochage ou le décrochage sont essentiellement fonction de l'environnement que

l'enfant trouve à son entrée à l'école (environnement matériel et relationnel, mais aussi pédagogique et culturel) ; (3) le décrochage restera un risque permanent là où les méthodes, les programmes et la formation des maîtres ne présenteront pas les garanties intellectuelles exigibles.

Sur tous ces plans, il y a énormément à faire, et notamment pour que les plus jeunes élèves, de quel que lieu ou milieu qu'ils viennent, soient initiés à la

lecture, à l'écriture, au calcul, aux ressources de la langue et aux choses de la nature, de la culture et de l'histoire selon des méthodes sûres et intensives. Une véritable « école de la réussite » ne sera possible qu'à cette condition. Pour cela, il faut mener enfin un audit sincère et impartial des résultats actuels du système, il faut une vraie volonté de changement, un vrai engagement en faveur du service public d'éducation, et un vrai pari sur l'intelligence collective.



Tous droits réservés

■ Yves MALIER

Il a consacré une part de son action à la formation professionnelle parallèlement à une carrière de chercheur dédiée aux matériaux nouveaux, et de dirigeant d'une start-up internationalement connue. Après avoir proposé la création de la première agrégation technologique en France (1974), il dirigea l'École normale supérieure de Cachan (1987-1994) et, dans son domaine, une des premières formations doctorales internationales (1989). Professeur d'université depuis 26 ans, il est membre de l'Académie des Technologies et Conseiller à la Fondation pour l'innovation politique.

La formation professionnelle à l'épicentre de la fracture sociale

Injustement victimes des manques de méthode de l'école élémentaire, 41 % des élèves sont « sortis » des voies générales pour être placés dans des filières professionnalisantes dès la fin du collège : ils sont mécaniquement orientés selon les places disponibles dans les sections des établissements de leur voisinage. Ils y sont vite rejoints par 6 % d'élèves qui sont en situation d'échec en seconde ou en première. Le système met donc à l'écart près de la moitié de chaque classe d'âge sur les seuls critères de l'adaptation à un trajet conçu comme unique et qui est incapable de prendre en compte les disparités physiques, humaines, sociales et culturelles des enfants.

Ainsi, c'est sur l'échec, et non en fonction des besoins économiques et des débouchés du marché de l'emploi, que l'on alimente la « voie professionnelle ». Tout persuade le jeune que son orientation est d'abord la sanction de son inadaptation au « moule ». Quel mépris pour son équilibre futur ! Pour sa compréhension de la justice et, plus généralement, des mécanismes fondamentaux de la société ! Quel handicap pour son intégration sociale ! Quelle ignorance de l'intérêt de tant de métiers ! Quel gâchis pour notre économie !

Aujourd'hui, aidés par de bonnes et récentes lois, 25 % de la formation professionnelle se réalise par l'apprentissage. Chacun en reconnaît les grands

mérites. Malheureusement, beaucoup d'entrepreneurs en connaissent aussi les limites, qui sont étroitement liées à la capacité des professions à dégager les « maîtres d'apprentissage » destinés à encadrer leurs apprentis : elles manquent déjà de cette main-d'œuvre qualifiée.

C'est ce qui oblige à scolariser 75 % de l'effectif de la formation professionnelle en lycée professionnel. Cette formation se heurte alors de plein fouet aux multiples dogmes que cultive la rue de Grenelle. Bornons-nous à trois exemples.

Un de ces dogmes – la licence, prérequis de tous les recrutements d'enseignants – interdit, de fait, de recruter des professeurs parmi les professionnels compétents dans un très grand nombre de métiers de base, pour lesquels il n'existe évidemment pas de licence universitaire. Et tant pis pour les bouchers, les restaurateurs, les maçons, les plombiers, les électriciens, les aides-soignantes, etc. Ainsi la majorité des 65 spécialités de professeurs de lycées professionnels n'a plus eu de recrutement significatif depuis huit ans, alors que la plupart de ces spécialités correspondent à des métiers attractifs, épanouissants, riches d'emplois vacants, de perspectives de promotion et de reconnaissance sociales. Le manque d'enseignants issus du milieu professionnel et capables de transmettre connaissances techniques et culture des métiers entraîne, trop souvent, la fermeture de filières CAP-BEP au profit de filières BEP-Bac pro qui, plus abstraites et souvent plus

indifférentes aux réalités professionnelles, ouvrent moins sur l'embauche des jeunes et contribuent à peser sur le chômage.

Un second dogme est peut-être plus redoutable encore : il consiste à confondre les notions d'égalité de tous et d'uniformité du système. Que ce soit par angélisme, par ignorance, ou par recherche de l'effet d'annonce, les politiques n'ont cessé, au pieux prétexte de « valoriser l'image de l'enseignement professionnel », de lui appliquer sans souplesse les « recettes » de l'enseignement général. Exemple : si la création des baccalauréats professionnels a permis que la Nation paraisse atteindre l'objectif de « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat », elle n'a pas pour autant favorisé significativement l'insertion professionnelle des jeunes issus des lycées professionnels, et l'inquiétude qui les fit défiler dans la rue à l'occasion de la loi Fillon montre assez qu'eux-mêmes ne s'y trompent pas.

Aux effets pervers des dogmes s'ajoute une gestion administrative déconnectée de la vie socio-économique : la carte scolaire prévaut sur les plans de formation. Ceux-ci sont élaborés avec les professionnels et généralement adaptés aux besoins des métiers auxquels ils préparent... mais ils ne servent à rien si la carte scolaire des formations est décidée au mépris des possibilités de l'emploi. Ainsi, depuis dix ans, tout Paris rénove ses appartements et ses bureaux ; mais tandis que les entreprises s'épuisent à chercher des employés qualifiés, l'académie de Paris décide, en juillet 2005, de fermer le seul lycée professionnel du Bâtiment réputé qui existait dans la capitale ! Et que penser de la fermeture si fréquente des internats qui permettaient à l'élève de choisir sa spécialité, fût-elle loin de son domicile ?

L'impropriété de l'orientation en fin de collège et l'actuelle déshérence de la formation professionnelle par voie scolaire constituent le véritable épice de la « fracture sociale » : chaque classe d'âge est divisée en deux communautés qui ne communiquent plus entre elles, et le sentiment d'échec, de frustration et d'injustice ressenti par tant de jeunes a les effets que l'on sait : perte de confiance en soi, violences et insécurité, dépressions et drogues, conflits entre généra-

tions, marginalisations sociales. Les conséquences économiques sont tout aussi lourdes : notre taux de chômage des jeunes bat des records au sein des pays industrialisés et notre économie est privée des emplois qualifiés dont elle a besoin pour maintenir des services essentiels et pour garder ses entreprises compétitives et implantées sur le territoire national.

Il semble donc urgent de réfléchir à des mesures de bon sens déjà très largement appliquées chez nos voisins européens... et dans les plus efficaces de nos établissements privés ou dépendant d'autres ministères, comme l'Agriculture ! Citons-en quelques-unes :

- l'implication forte des Professionnels dans les conseils de l'établissement ;
- le recrutement massif d'enseignants qui préparent à un métier qu'eux-mêmes connaissent pour l'avoir, pendant un temps significatif, exercé ;
- la volonté pédagogique « d'expliquer le métier » et non pas de se contenter d'enseigner la science et la technologie qui s'y rapportent en laissant l'élève seul, incapable de faire la liaison avec son employabilité future, voire avec ses goûts personnels ;
- l'arrêt du rattachement trop systématisé des lycées professionnels à de « gros » lycées généralistes où le secteur professionnel, très loin d'être valorisé, perd la bonne image qu'il avait parfois, pour n'être plus perçu par élèves, professeurs, parents et employeurs que comme un réceptacle local des échecs ;
- la forte imbrication d'activités sociales et culturelles dans la stratégie éducative de l'établissement ;
- l'existence d'un internat garant d'un brassage géographique et social et permettant d'échapper aux défaillances de la carte scolaire.

En France, des établissements appliquant ces principes existent. Véritables oasis de la formation professionnelle où les élèves sont heureux et bien formés, ils dépendent le plus souvent d'organisations professionnelles ou d'autres ministères. Leur réussite souligne avec cruauté les raisons du dysfonctionnement du système général. Mais qui a charge de s'y intéresser ? Quel gâchis que la rue de Grenelle les ignore ou les considère comme des exceptions que le système tolère avec condescendance sans en tirer aucune leçon !



■ Marie-Christine BELLOSTA

Maître de conférences en littérature française à l'École normale supérieure depuis 1993, Marie-Christine Bellosta est Conseillère auprès de la Fondation pour l'innovation politique et Directrice scientifique de son programme «Éducation».

Sur quelques aspects de la formation des enseignants

La réforme que la France a faite en 1989-1990, en créant les Instituts de formation des maîtres (IUFM) et en réorganisant la formation des instituteurs et des professeurs, a largement échoué. Certes, elle a résolu deux problèmes qui se posaient alors : la crise de la vocation d'instituteur était dramatique, et les vieilles écoles normales primaires n'avaient plus leur place dans le dispositif général des formations. En faisant de la licence le prérequis du recrutement des instituteurs, cette réforme permettait qu'ils soient rémunérés davantage – et à l'égal des professeurs. Ils étaient donc désormais « professeurs d'école » (PE), et la crise des vocations cessa. Mais avec deux conséquences inattendues.

D'abord, on n'avait pas prévu qu'en prescrivant que *n'importe quelle* licence permettrait de poser candidature à l'emploi de PE, on risquait de recruter des PE qui seraient ignorants dans les matières fondamentales de l'école primaire : langue française et mathématiques. Il faut à présent résoudre cette grave difficulté en recourant à des mesures techniques, par exemple créer, en amont, des licences universitaires pluridisciplinaires, ou inscrire dans la « charte » des IUFM promise par la loi Fillon qu'ils devront davantage instruire leurs stagiaires dans les matières fondamentales.

On n'avait pas prévu non plus que la réforme entraînerait l'effondrement spectaculaire des vocations de professeurs de lycée et collègue (PLC). Pourquoi, en effet, un « licencié » voudrait-il devenir PLC, c'est-à-dire acquérir et transmettre des savoirs plus complexes, affronter des auditoires plus difficiles, être nommé plus loin de chez lui, alors qu'il peut, pour un salaire égal, devenir PE ? Il ne suffira pas d'une disposition annoncée par le *Rapport annexé* de la loi Fillon (une affectation académique obtenue grâce au rang d'admission au concours national) pour remédier à cette crise. Si la France veut de jeunes pro-

fesseurs, elle devra se résoudre à les payer davantage que des professeurs d'école.

La réforme de 1989 était orientée dès l'origine par l'interférence d'une croyance utopique : le rêve d'un « corps unique » enseignant « de la maternelle au baccalauréat », dont P. Langevin et H. Wallon avaient tracé les linéaments. Avec, ici aussi, des effets néfastes ; évoquons-en deux.

D'une part, tous les recrutements (sauf l'agrégation) furent alignés sur le prérequis de la licence. On entravait ainsi le recrutement des professeurs d'enseignement professionnel, et avec lui, le plus sûr moyen de faire entrer l'esprit des métiers et les valeurs du monde du travail dans les établissements. Contre cet effet pervers, le *Rapport annexé* à la loi Fillon vient d'inventer un antidote (le recrutement d'enseignants par un « troisième concours » ou comme « professeurs associés ») dont on espère la mise en œuvre.

D'autre part, les IUFM ont dû fonder leurs plans de formation sur cette croyance en un « corps unique » ; d'où, des horaires de « formation commune » aux PE, PLC et professeurs des lycées professionnels (PLP). Cette « formation commune » accède rarement à un degré de scientificité suffisant, et se distingue parfois par son inanité, quand ce n'est pas par des bizarreries dont une littérature de témoignage a dénoncé le scandale. La future « charte » des IUFM devra donc prescrire, pour les savoirs généraux, la création de cours de niveau universitaire, comme cela se fait chez nos voisins (histoire de l'institution scolaire, philosophie de l'éducation, histoire de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, par exemple) et exiger un recentrage des enseignements pédagogiques sur les didactiques des disciplines et les techniques des apprentissages fondamentaux (en veillant en particulier à ce que les méthodes d'apprentissage de la lecture soient enfin connues des PE).

Si la réforme de 1989 a échoué, c'est peut-être aussi, en partie, parce qu'elle n'a pas été vraiment mise en

œuvre. Les IUFM n'ont pas dépouillé leur identité d'écoles normales primaires : 78 % de leurs enseignants en poste, et la quasi-totalité de leurs « formateurs associés », appartiennent à l'enseignement secondaire ou primaire. De là vient peut-être le climat que bien des stagiaires reprochent aux IUFM. Quand un stagiaire, imprégné de la liberté d'esprit universitaire, oppose une résistance intellectuelle au discours dominant, les IUFM répondent par une logique de contrainte : retenues sur salaire, chantage à la non-titularisation, non-titularisation des têtes qui dépassent — quand elles n'ont pas déjà démissionné.

De là vient peut-être aussi, plus gravement, le rapport au savoir que plusieurs IUFM cultivent. On n'y enseigne pas ce qu'un futur enseignant doit connaître pour avoir, avec son métier et les diverses pratiques pédagogiques possibles, ou avec ses propres savoirs, une position de surplomb qui lui permette ensuite d'envisager avec sérénité et autonomie l'évolution de sa discipline, celle des théories pédagogiques ou celle des programmes. On y enseigne comme une religion la dernière née des théories pédagogiques, on y inculque comme une vérité permanente les mots d'ordre périssables des derniers programmes. Là où il faudrait donner une formation et une culture pérennes, on pratique un formatage. Et, alors que les compétences pédagogiques ne s'expriment qu'en situation d'enseignement, le parcours d'un futur enseignant est balisé d'épreuves où l'on prétend contrôler ses capacités pédagogiques à travers de doctes exposés qui ne permettent de vérifier, en réalité, que sa capacité à reproduire le discours de la pédagogie officielle. La place faite à cette « didactique » abstraite dans les concours de recrutement devra être réexaminée ; il faudra aussi déconnecter la titularisation des futurs enseignants de leur scolarité en IUFM, en supprimant ce « mémoire » de fin d'études qui, étant évalué par les formateurs eux-mêmes, se borne parfois à mesurer le degré d'allégeance idéologique.

La réforme de 1989 n'est jamais entrée dans les faits, non plus, en ce que les IUFM n'assurent pas, quoi qu'ils en disent, la formation de tous les maîtres.

Les universités ont continué à préparer *la totalité des candidats* aux CAPES et aux agrégations externes. Elles sont prestataires de service des IUFM pour former ceux des candidats au CAPES qui y sont inscrits, et elles assurent la préparation des candidats dits « libres », qui fournissent plus d'un tiers des lauréats. La préparation à l'agrégation est de leur seule compétence. L'intégration des IUFM dans les universités devrait donc être l'occasion de faire coïncider la réalité des pratiques avec les réalités institutionnelle et budgétaire ; il faudrait en particulier que les crédits soient affectés aux universités d'intégration et non pas directement aux IUFM qui les intègrent. Les universités sont d'ailleurs accoutumées à gérer plus rigoureusement les budgets : un étudiant coûte à la Nation 6 820 euros par an, tout compris (ce qui est au demeurant dérisoire au regard des normes internationales), quand les seuls frais de fonctionnement des IUFM s'élèvent à environ 17 000 euros par stagiaire et par an.

En décidant de transformer chaque IUFM en une « école faisant partie d'une université », et en programmant dans son Rapport annexé que les « formateurs » « devront avoir un lien direct soit avec la recherche (pour les enseignants-chercheurs) soit avec la pratique de la classe (pour les professeurs du premier ou du second degré) », le législateur a donc pris des dispositions salutaires. Encore faudra-t-il que le Ministère les applique en plaçant résolument le centre de gravité des IUFM du côté de l'identité universitaire.

Certes, les trente et un directeurs d'IUFM ont collectivement demandé, le 23 mai 2005, que la loi Fillon soit appliquée selon des modalités telles qu'absolument rien ne changerait dans le fonctionnement de leurs instituts (« Dix éléments à prendre en compte »). Mais ce ne serait pas l'intérêt de la Nation que de s'en tenir ainsi au *statu quo* ; elle doit doter ses futurs enseignants d'une formation pédagogique qui leur transmette les techniques didactiques les plus performantes, et qui offre les mêmes garanties de culture, de scientificité et de liberté de l'esprit que les formations universitaires d'excellence.



■ Karl FRELLER

Secrétaire d'État au ministère de l'Éducation et des Cultes de Bavière depuis 2003. Député de l'État libre de Bavière depuis 1982, il a été, de 1986 à 1994, porte-parole de la CSU de Bavière puis, de 1994 à 1998, responsable du Conseil bavarois pour l'Éducation et la Formation.

Tradition et innovation : deux maîtres mots de la politique éducative bavaroise

Le système scolaire bavarois a bonne réputation – une réputation qui a été confirmée régulièrement par les différentes enquêtes nationales et internationales de ces dernières années. Tout récemment, les résultats de l'enquête PISA-E (complément de l'enquête PISA 2003, conduite à l'échelle nationale) en ont à nouveau apporté la preuve. La Bavière se classe au premier rang parmi les *Länder* allemands dans tous les domaines de compétence évalués par l'enquête, et est également le seul *Land* qui puisse prétendre figurer dans le peloton de tête au niveau international.

À l'origine de ce succès, il y a la marge de manœuvre que la structure fédérale du système éducatif allemand laisse à la politique d'éducation bavaroise. Le système fédéral garantit en effet aux *Länder*, dans un cadre national bien défini, un pouvoir décisionnel fort. Cela a permis à la Bavière de poursuivre une politique caractérisée dans le passé par des principes de continuité et de juste évaluation. L'idéal humboldtien d'une culture générale universelle, qui est profondément ancré dans la mentalité des Bavarois, a donc pu être progressivement adapté aux exigences du temps présent, sans que soient sacrifiées les leçons du passé.

Le système scolaire bavarois a ainsi volontairement conservé des éléments qui ont fait leurs preuves, alors même que d'autres *Länder* y renonçaient, parfois avec légèreté. Ainsi, nous n'avons jamais réellement mis en cause l'efficacité de la structuration tripartite du système scolaire allemand – la répartition entre *Gymnasium*, *Realschule* et *Hauptschule* qui se fait en fin de cycle primaire – pas plus que celle des contrôles de connaissances centralisés. Nous n'avons pas non plus abandonné la charte des écoles, ni les exigences en matière de comportement (ponctualité, politesse). Enfin, nous n'avons jamais mis en question nos objectifs de performance, avec la conviction que de

hauts standards de formation ainsi qu'une pédagogie exigeante, qui considère que tous les élèves sont capables de bons résultats et qui leur demande de les atteindre, constituent les meilleures garanties de succès.

Un autre élément important du consensus historique sur les valeurs de base en Bavière est l'idée qu'une communauté tire sa force et sa vivacité « d'en bas » : de la dynamique des petites unités, de l'initiative des réseaux locaux, et de la responsabilité individuelle. C'est cette conviction, ce choix de la subsidiarité, qui fait le principe vital de la structure fédérale du système éducatif allemand, et qui nous conduit à mettre l'individualisation et la responsabilité personnelle au centre de notre politique d'enseignement.

« Individualisation » signifie concrètement que nous concevons l'École comme un lieu de la créativité de l'enfant (*Vom Kinde aus*), pour reprendre l'expression du pédagogue suisse Pestalozzi. Nous nous efforçons donc continuellement d'adapter les options de notre système éducatif aux besoins individuels des élèves. D'une part, nous insistons constamment sur le perfectionnement des différentes voies scolaires et sur l'affinement et l'actualisation du profil des formations. D'autre part, nous avons, ces dernières années, rendu le système éducatif bavarois plus flexible, afin de proposer à chaque élève un très large éventail de formations. Cela concerne notamment l'âge scolaire initial, le nombre d'heures proposé (choix entre la demi-journée de cours, traditionnellement pratiquée en Allemagne, et l'enseignement à plein-temps), ou bien encore la possibilité pour chacun de suivre des heures d'enseignement complémentaire ou de soutien intensif, la promotion des filières professionnelles, et enfin le développement d'une pédagogie moderne, qui met au centre l'élève et son succès scolaire.

L'idée fondamentale de l'individualisation et de la responsabilité personnelle a une portée encore plus grande – en particulier pour les écoles elles-mêmes qui, grâce à une liberté de décision accrue, sont en mesure de trouver des solutions propres à leurs situa-

tions spécifiques. Une plus grande autonomie s'accompagne naturellement d'une plus grande responsabilité. Ainsi, le développement de nouveaux espaces de liberté et l'obligation de résultat vont de pair dans le système éducatif bavarois. Les examens de fin d'année centralisés jouent ici un rôle important. De plus, une agence spécifique, créée pour la coordination et le soutien des écoles, les assiste dans leurs évaluations internes et externes, ainsi que dans leurs efforts pour améliorer la qualité des enseignements. Enfin, un institut de recherche est chargé de développer des méthodes psychotechniques valides pour évaluer les compétences des élèves. Ce procédé d'autonomisation croissante est prolongé par le projet pilote MODUS 21, au sein duquel des écoles sont chargées d'évaluer leurs besoins en termes de liberté et de cadres normatifs, en vue d'atteindre les meilleurs résultats en matière de formation et d'éducation.

MODUS 21 illustre aussi un deuxième principe de la politique éducative bavaroise : même si la subsidiarité renforce la valeur des plus petites unités, il ne faut pas oublier que celles-ci font partie d'un ensemble plus grand. À la subsidiarité doivent donc s'ajouter l'ouverture et l'intégration. En Bavière, il s'agit en particulier de l'ouverture progressive des écoles à la vie économique, scientifique et sociale. Leur coopération avec des entreprises régionales et des centres

de formation, leur engagement social au sein de la commune, l'intervention d'experts économiques et scientifiques dans les enseignements sont autant de pratiques qui se développent, dans l'intérêt de tous les acteurs concernés.

Une autre de nos institutions prééminentes est la Fondation pour le pacte éducatif de Bavière (*Stiftung Bildungspakt Bayern*), qui supervise par ailleurs le projet MODUS 21. Il s'agit d'un partenariat entre public et privé dans lequel des entreprises, des institutions économiques et le ministère bavarois de l'Éducation et de la Culture collaborent pour encourager des projets et des initiatives qui contribuent, de façon innovante, au développement du paysage éducatif bavarois. Au centre de ces efforts, il y a la coopération entre l'école et le secteur économique, ainsi que la réunion des forces de tous les groupes sociaux pour le développement et la promotion de ce qui constitue notre ressource suprême – non seulement pour la Bavière mais aussi pour l'Allemagne : les idées, notre capital humain.

Grâce à ces structures éprouvées, le système éducatif bavarois est animé d'une véritable dynamique d'innovation, une dynamique qui se fonde sur notre responsabilité envers les générations à venir, et voit dans la consolidation de nos choix éducatifs nos meilleures chances pour demain.



Tous droits réservés

■ Lucie CAMPOS

Ancienne élève de l'ENS et diplômée de l'université de Cambridge, Lucie Campos est doctorante à l'université de Poitiers. Après avoir été consultante à la Division de la prospective de l'UNESCO, puis auprès du Directeur général adjoint du secteur Sciences de l'UNESCO, elle est chargée de mission à la Fondation pour l'innovation politique au sein du programme « Éducation ».

■ La Grande-Bretagne et l'Allemagne à l'heure du réexamen

En Grande-Bretagne comme en Allemagne, les débats sur l'éducation semblent dominés aujourd'hui par une question unique, qui soulève partout l'intérêt des responsables politiques et de l'opinion publique : l'effondrement du niveau scolaire.

En Allemagne, l'intérêt accordé à l'évaluation du système éducatif est un phénomène récent. Ce n'est

que depuis la parution des résultats de la TIMSS (« Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences », organisée en 1988 par l'IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), qui a mis en évidence pour la première fois les défaillances du système d'enseignement public allemand, que la question du niveau est devenue l'objet d'une inquiétude nationale. Cette enquête, complétée par d'autres études (PISA pour l'OCDE, PIRLS « Progress in International Reading Literacy Study »

pour L'IEA), montrait que les élèves allemands maîtrisent mal, ou moins bien que certains de leurs contemporains, des compétences de base comme la capacité de poser et de résoudre un problème de mathématiques et la capacité de comprendre un texte écrit. Le débat éducatif allemand s'en est trouvé profondément remanié, l'accent étant mis désormais, tant au niveau régional qu'au niveau fédéral, sur des efforts de réforme visant à améliorer les performances.

En Angleterre, ces préoccupations sont plus anciennes. Le débat éducatif, centré jusque dans les années 80 sur des problèmes d'égalité et d'élargissement de l'accès à l'éducation secondaire, a été radicalement transformé par l'*Education Act* passé en 1988 par le gouvernement Thatcher. Celui-ci instaurait un système de contrôle étroit sur le contenu et la qualité des enseignements dispensés dans les écoles primaires et secondaires, imprimant ainsi un mouvement centralisateur à un système traditionnellement décentralisé, dans le but d'élever le niveau de l'ensemble des élèves. La pièce maîtresse du dispositif, le *National Curriculum* (programme national), détaille le contenu des dix matières fondamentales de l'enseignement primaire et secondaire ; les objectifs à atteindre dans chaque matière et pour chaque groupe d'âge y sont définis en trois catégories : connaissances, compétences, compréhension. Le dispositif est complété par un système d'évaluation très précis des élèves, des écoles et des autorités locales d'éducation, dont l'objectif est de rendre le système britannique plus compétitif.

Dans les deux cas, la mise au centre de la question de l'amélioration du niveau est allée de pair avec un aplanissement des anciens clivages politiques. Ainsi, au Royaume-Uni, la politique de l'éducation mise en place par Mme Thatcher a été poursuivie tant par les gouvernements conservateurs des années 80 que par l'équipe du New Labour arrivée au pouvoir en 1997. Alors que l'argumentaire travailliste, traditionnellement, tendait à privilégier la mission d'intégration sociale de l'école, les actions menées par le gouvernement Blair sont motivées essentiellement par un double principe d'incitation à la performance et de sélection.

En Allemagne, de même, le débat éducatif a cessé de suivre des lignes de division partisans. Certes, la CDU continue à critiquer les méthodes pédagogiques trop peu directives, le SPD rappelle toujours l'injustice des mécanismes de sélection appliqués

dans le système scolaire tripartite allemand. Mais les grandes divisions idéologiques des années 70 (pédagogie de l'enfant au centre contre pédagogie directe ; performance – *Leistung* – contre intégration sociale – *soziales Lernen* – ; égalité des chances – *Chancengleichheit* – contre école pour tous – *Chancengerechtigkeit*) ont disparu des discours politiques. La centralisation de l'Abitur n'est plus un argument de droite, la création de cours de langue pour les enfants d'immigrés n'est plus une spécialité de la social-démocratie. Cet aplanissement des différences politiques est dû en grande partie à la réflexion provoquée par les comparaisons internationales et interrégionales, qui ont amené le SPD à découvrir que les progrès de l'ensemble des élèves, y compris les plus défavorisés, augmentent avec l'accroissement des exigences en matière de performance, et la CDU à reconnaître que l'enseignement direct n'est pas une condition suffisante pour améliorer les performances des élèves. Le caractère régional du système éducatif allemand contribue également à cette résorption des clivages, puisqu'il permet de comparer, dans le cadre des évaluations PISA notamment, l'efficacité des solutions proposées dans chacune des régions, devenues ainsi un vaste domaine d'expérimentation de la réforme éducative : les mesures efficaces, quelle que soit la coloration politique de leurs promoteurs, sont ensuite transplantées ailleurs.

Malgré cette simplification des enjeux, certaines questions restent en suspens. Le débat sur la formation des enseignants en Allemagne, également attisé par la parution des résultats des comparaisons internationales, n'a pas encore trouvé d'issue satisfaisante : il existe aujourd'hui un projet de réforme de la formation des enseignants dans seize *Länder*. La réforme des programmes amorcée dans les deux pays a fait l'objet de nombreux remaniements (au Royaume-Uni, institution des *Literacy and Numeracy Hours*, quotas d'heures obligatoirement consacrées à la lecture et au calcul). Le fonctionnement contraignant des systèmes d'évaluation eux-mêmes, enfin, est de plus en plus critiqué.

Sources :

Martin Spiewak, « Vorwärts in Eintracht », *Die Zeit*, 14 juillet 2005.

Revue Internationale d'Éducation Sèvres, n°28, « Les grands débats éducatifs aujourd'hui », sept. 2000.

Eurydice, Dix ans de réforme, 84-94. <http://www.eurydice.org>



Jean-Claude PAYE a été élu président de la Fondation pour l'innovation politique le 12 octobre 2005 par le Conseil de surveillance.

Ancien élève de l'ENA, il a été directeur de cabinet de Raymond Barre, vice-président de la Commission des Communautés européennes (1967-1973) puis son conseiller diplomatique à Matignon (1976-1979). Directeur des Affaires économiques et financières au Quai d'Orsay (1979-1984), il a été secrétaire général de l'OCDE de 1984 à 1996, puis Conseiller d'État en service extraordinaire (1996-2000). Il est, depuis 2001, avocat à la Cour.

Entre juin et octobre 2005, la présidence de la Fondation a été assurée conjointement par le professeur Jean-Didier VINCENT, membre de l'Institut, et Monique SASSIER, inspecteur général de l'Éducation nationale. Nous les remercions de leur engagement.

Les prochaines rencontres

■ Jeudi 10 novembre, de 18h30 à 20h : **Séminaire des « Anthologistes »** (3^e partie).

La « politique », à propos de textes de Paul Valéry rassemblés sous le titre *Regards sur le monde actuel* (1931), sous la direction de Dominique Lecourt, professeur à l'université Paris VII, membre du Conseil de surveillance de la Fondation pour l'innovation politique.

■ Mercredi 30 novembre, de 18h30 à 20h : « **À qui profite la thèse du déclin de la France ?** », table ronde autour d'Alain-Gérard Slama, auteur de *Le Siècle de Monsieur Pétain* (Perrin, oct. 2005), et de Nicolas Jacquet, directeur de la CCIP, et Guéric Jacquet, auteurs de *La France qui gagne*, avec la coopération de la Fondation (Odile Jacob, oct. 2005). **Date et horaire à confirmer.**

Nouvelles publications

■ ÉTUDES

Quelles futures configurations de l'Union ? Différents scénarii pour une Europe de 25 à 35 États membres en 2020

Par Sophia Clément-Noguier et Cyrille Billaud (à paraître en octobre 2005)

L'avenir de la politique européenne de défense avant et après 2013

Par Sophia Clément-Noguier (à paraître en novembre 2005)

Quel budget européen pour quelles politiques après 2013 ?

Par Jean-Charles Tréhan (à paraître en novembre 2005)

Une politique fiscale pour dynamiser le marché unique

Par Jean-Charles Tréhan (à paraître en novembre 2005)

■ LA PROCHAINE LETTRE

La Lettre de la Fondation pour l'innovation politique n° 16, à paraître en novembre 2005 :

« **Qu'apprendre du miracle économique indien ?** »

Sous la direction de Miniya Chatterji



Université numérique francophone mondiale

■ Le professeur Jean-Didier Vincent, membre du directoire de la Fondation, a été élu à la présidence de l'Association pour l'Université numérique francophone mondiale.

Cette association a pour but de développer une initiative soutenue dès ses débuts par la Fondation. L'Université numérique francophone mondiale (UNFM) propose un télé-enseignement professionnel en direct par satellite à destination des personnels de santé, puis des professeurs et des cadres administratifs. Grâce à l'engagement de la Fondation, une étude de faisabilité a été conduite par Cheick Modibo Diarra, les premiers partenaires de l'UNFM se sont rassemblés (le CNES, Alcatel Space, l'APHEGP), les premières classes pilotes ont démarré à Ouagadougou et à Bamako. L'Université a été inaugurée par Isabelle Juppé, sa marraine d'honneur, en présence du gouvernement burkinabé, le 29 juin 2005.

L'ensemble du projet sera présenté par l'association, qui en prend désormais la responsabilité, au Sommet mondial sur la société de l'information qui se tiendra à Tunis du 16 au 18 novembre 2005.

Inscription et informations complémentaires sur www.fondapol.org ou au 01 47 53 67 00



LA LETTRE DE LA FONDATION POUR L'INNOVATION POLITIQUE

Directeur de publication : Jean-Claude Paye

Rédacteurs en chef : Franck Debié, Pierre-François Mourier

ISSN en cours - N° CPPAP : 0610 P 11477

Dépôt légal octobre 2005 - Impression : Roto Presse Numéris (93190 Livry-Gargan)

Les propos reproduits dans ce numéro l'ont été librement ; ils n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion de la Fondation pour l'innovation politique.