

LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : À QUEL PRIX ?

La rédaction¹

L'article qui suit, proche parfois du billet d'humeur, vient d'une volonté collective dans la rédaction de *Recherches* de ne pas cantonner ce numéro sur les enjeux de l'enseignement du français aux aspects purement didactiques et pédagogiques. Il nous semble en effet essentiel d'évoquer aussi les réalités concrètes de notre métier actuellement, parce que les enjeux de notre discipline sont intimement *incarnés* dans la réalité de ce que vit aujourd'hui un enseignant de français. Ce sont les conditions d'*exercice* du métier, au sens le plus large du terme, que nous envisageons ici, avec le sentiment que les choses ne vont pas en s'améliorant, bien au contraire² – et que cela est aussi un enjeu essentiel.

À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

D'un strict point de vue matériel, il semble que l'école élémentaire n'ait pas trop à se plaindre : depuis quelques années les effectifs des classes se sont stabilisés

1. Ont contribué à ce papier collectif : Marie-Michèle Cauterman (collège de Marquette), Francine Darras (IUFM Nord – Pas-de-Calais AIS, centre de Lille), Isabelle Delcambre (Université de Lille 3), Nathalie Denizot (lycée Voltaire, Wingles ; IUFM Nord – Pas-de-Calais), Patrice Heems (professeur des écoles spécialisé, école P. & M. Curie de Fresnes Sur Escaut), Francine Kurzawski (lycée Queneau, Villeneuve d'Ascq ; IUFM Nord – Pas-de-Calais).
2. Seul le lycée professionnel n'est pas envisagé ici, et l'omission est volontaire : globalement, la discipline et son enseignement-apprentissage ont gagné en légitimité, et la situation y est donc meilleure qu'autrefois.

plus ou moins, la formation initiale des maîtres paraît plus cohérente et plus efficace avec notamment un accompagnement des titulaires première année sous forme de tutorat, l'apparition des aides éducateurs puis des assistants d'éducation dont chacun reconnaît la grande utilité a permis la mise en place de nombreux dispositifs, bref, sur bien des points, c'est mieux qu'il y a une vingtaine d'années.

Et pourtant, les discussions entre collègues offrent encore une large place aux récriminations en tout genre... Alors, jamais contents les instits ? Peut-être, mais reconnaissons en tous cas une chose, c'est que les motifs de grogne ont toujours pour origine la blessure que provoque l'échec scolaire. Dans l'ensemble les plaintes ne portent pas sur « les conditions de travail des maîtres » (plus de sous, plus de vacances, moins d'heures de cours, moins d'élèves et la retraite à 42 ans !) mais bien sur « les conditions de réussite des élèves ». Et la réussite est loin d'être au rendez-vous pour tous. Pourtant les tentatives de réforme de l'école pour améliorer ses résultats ne manquent pas, les discours ronflants non plus, provoquant chaque fois un très légitime agacement chez tous les instits : « Il faut revenir aux apprentissages fondamentaux » (tiens donc !) ; « Le rôle de l'école est de donner des bases solides en lecture et en calcul » (non !) ; « Il faut revenir aux bonnes vieilles méthodes, telle que la dictée, qui ont fait leurs preuves » (voilà maintenant qu'on ne faisait plus de dictées). À chaque nouveau ministre, les instits ont le sentiment qu'il est urgent de réinventer l'eau tiède. Et la conséquence de tout cela c'est que lorsque émerge, au milieu d'un fatras de lieux communs et de fausses réformes, une véritable bonne idée, tout le monde s'obstine à traîner les pieds pour la mettre en place, persuadé, souvent à juste titre, que l'idée sera abandonnée deux ou trois ans plus tard. À preuve le dispositif des CP dédoublés que l'on semble déjà remettre en cause avant d'en avoir évalué les résultats.

Depuis vingt ans, un instituteur a connu la mise en place des cycles, la mise en place de l'enseignement précoce des langues vivantes, l'abandon de l'éveil au profit de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique et des sciences puis leur remplacement par la découverte du monde, le programme « informatique pour tous » et ses inénarrables ordinateurs TO7, les TICE, les classes pupitres, l'arrivée des aides éducateurs (épisode mémorable que le recrutement et l'organisation de l'emploi du temps de ces jeunes gens qui devaient travailler 39 heures par semaine dans une école où on assure 27 heures d'enseignement et qui ne devaient accomplir aucune tâche administrative, aucune tâche d'enseignement et aucune tâche de surveillance), la suppression des aides éducateurs (à peu près au moment où chacun s'accordait à dire qu'ils étaient devenus indispensables au bon fonctionnement des écoles), l'arrivée des assistants d'éducation, la suppression des assistants d'éducation (nous attendons aujourd'hui l'arrivée de nouveaux emplois aidés réservés, d'après un récent courrier de l'ANPE, aux personnes Rmistes ou en situation de handicap), le remplacement du CAEI par le CAPSAIS, le remplacement du CAPSAIS par le CAPASH³, la création des GAPP⁴, la suppression des GAPP, la

3. Ces différents sigles barbares montrent que les instituteurs spécialisés ont eu successivement à se préoccuper des enfants « inadaptés » puis des enfants nécessitant des « aides à l'intégration » et enfin des enfants en « situation de handicap ».

4. Groupe d'Aide Psycho Pédagogique.

création des RASED⁵, l'ouverture des classes d'adaptation, la suppression des classes de perfectionnement, la création des Clis⁶, le remplacement des SES⁷ par les SEGPA⁸, la création des ZEP⁹, la création des REP¹⁰, des nouveaux programmes, un plan pour les arts à l'école, un CD sur la *Marseillaise*, l'éducation au développement durable, un ministre qui voulait « placer l'enfant au cœur du système scolaire », un ministre qui voulait « 80% d'une classe d'âge au niveau du bac », un ministre qui voulait rétablir des redoublements qui n'avaient jamais disparu, un ministre à longue chevelure qui nous écrivait des lettres ouvertes qui coûtaient très cher, un ministre qui voulait dégraisser les mammoths et cela commence à fatiguer un peu.

Parce que c'est fatigant de changer tous les ans, de ne rien pouvoir prévoir, de ne pas savoir d'une année sur l'autre ce qui va encore changer, de ne jamais pouvoir prendre le temps d'évaluer les nouveaux dispositifs. Fatigant et pas très efficace.

AU COLLÈGE

Imaginons ce jeune professeur de français, certifié, en collège. Il est convaincu des enjeux de l'enseignement du français : aider cet adolescent à s'approprier le langage pour penser le monde et se penser dans le monde. Pouvoir dire JE en le calant contre ce NOUS, identitaire de l'appartenance à une culture.

Il sait que cela passe par une écoute attentive de cet élève. D'ailleurs, on ne parle que de projet – individualisé, personnalisé, de réussite, d'aide, de progrès, d'accueil, de scolarisation. Ce qui demande beaucoup de temps.

Par chance, il ne connaît pas cet autre vieux professeur de français qui de temps à autre s'énerve. Ce vieux professeur a le sentiment d'une vaste imposture : un métier de plus en plus exigeant, avec beaucoup plus d'élèves, beaucoup plus de classes, et beaucoup moins d'heures d'enseignement. Il n'y a là ni nostalgie, ni amertume. Seulement un constat avec quelques chiffres. En 1975, il avait 2 classes : 30 élèves de sixième et 30 élèves de cinquième. Il arrivait à ses 18 heures statutaires. Chaque classe avait 6 heures de français, dont 3 dédoublées. Lui, avait donc 9 heures dans chaque classe dont 6 heures, pour lui, dédoublées (avec 15 élèves).

Aujourd'hui, il a 4 classes. Dont une sixième. Dans cette sixième, il y a 25 élèves. Chaque élève a 4 heures de français dont une heure dédoublée. Etc.

Arrêtons là ces décomptes fastidieux qui pourraient fleurir le corporatisme. Mais au bout du compte, ces élèves de sixième ont un tiers d'horaire de français en moins, dans un groupe beaucoup plus chargé. Et le professeur au lieu de s'occuper d'une soixantaine d'élèves dans son année a la charge de près du double. Toujours dans un souci d'individualisation et de différenciation. En ZEP.

5. Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté.

6. Classe d'intégration.

7. Section d'Enseignement Spécialisée.

8. Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée.

9. Zone d'Éducation Prioritaire.

10. Réseau d'Éducation Prioritaire.

Précisément un rapport de l'INSEE¹¹ tend à montrer que les résultats des ZEP créées il y a plus de 20 ans sont en-dessous des espoirs attendus. Et d'avancer comme hypothèse que les moyens engagés ressemblaient à un leurre : le slogan fondateur *donner plus à ceux qui ont moins* n'était que slogan.

Ce qui est certain c'est qu'aujourd'hui un professeur de français de collège coûte moins qu'il y a une trentaine d'années ; voire même qu'un professeur de maintenant en vaut deux de naguère. Un esprit chagrin dirait que c'était le prix à payer pour démocratiser l'enseignement.

Sans compter que l'identité professionnelle de ce professeur n'est plus dans le geste de « faire classe » mais de « faire des actions » : un collège se résume à son projet qui est bien souvent seulement l'addition d'« actions » (environnement, théâtre, fusées, citoyenneté...). Un professeur (de français) trouve sa légitimité dans ce qu'il fait, à côté, en dehors, en plus, de ses heures d'enseignement dans une classe. Un peu comme les banques qui vendent de l'assurance, les grandes surfaces de la distribution qui vendent de l'argent et des voyages.

La similitude avec l'entreprise ne s'arrête pas là : car le professeur de français de collège, s'il coûte moins, doit rapporter plus. Les outils de pilotage¹² sophistiqués dont l'Éducation Nationale s'est dotée permettent en effet désormais de mesurer la valeur ajoutée. Prenez une cohorte de 6^e, faites un certain nombre de savants calculs permettant de prédire leur taux de réussite au brevet, et 4 ans plus tard, grâce au brevet, vous savez si vous êtes bons : il y a valeur ajoutée si la réussite est supérieure à ce que les savants calculs pouvaient prédire. C'est ce qu'on appelle la culture de l'évaluation. Le professeur d'aujourd'hui peut craindre que bientôt, l'attribution des moyens à l'établissement (et donc le nombre d'élèves par classe, entre autres) sera subordonné à la valeur ajoutée.

AU LYCÉE

Et au lycée ? Quels changements ? Le lycée classique est longtemps resté à l'écart des LEP ou des établissements techniques. En ces temps anciens, n'abordait en ses rivages qu'un public fortement sélectionné : en 1940, moins de 5% d'une classe d'âge est bachelière ; en 1960, 10% ; en 1980, on n'est encore qu'à 20% pour les bacs généraux et à 30% au total en adjoignant les bacs technologiques, créés au milieu des années 1960¹³ (par comparaison, il y a en 2000 un peu plus de 60% de bacheliers dans une classe d'âge, dont un peu moins de 35% dans les séries générales, un peu plus de 15% dans les séries technologiques, et 10% environ dans les bacs professionnels). Les programmes de français étaient courts et simples : un parcours chronologique permettait de traverser la galerie des grands ancêtres, armé des seuls Lagarde et Michard. Il était dans l'ordre des choses d'insister sur les

11. BENABOU, R., KRAMARZ, F., PROST, C. (2005), « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? » *Économie et Statistique* n° 380.

12. IPES : Indicateurs pour le Pilotage des Établissements Secondaires.

13. Le bac T, pour « technique », est alors rangé parmi les bacs généraux, à côté des bacs A, B, C et D. Il devient le bac E en 1967. Les baccalauréats technologiques, qui préparent à des bacs de « techniciens », sont les bacs F, G et H.

classiques. Le XX^e n'était pas vraiment à l'ordre du jour. En traitait seulement qui le désirait fortement. Élèves et enseignants nageaient dans la doxa et le Lagarde & Michard disait qui admirer. Cahin-caha, ça marchait. Les élèves se laissaient enseigner. Le tri était fait avant ; pas de questions à se poser. La langue était globalement maîtrisée : ceux qui ne la maîtrisaient pas étaient ailleurs.

Les épreuves anticipées de français (qui datent de 1970) ont introduit de nouveaux types de sujets à l'écrit, à côté de la dissertation : le résumé-discussion et le commentaire littéraire (jusqu'ici une variante de la dissertation). Résumé-discussion et dissertation étaient totalement disjoints de tout le reste du travail en classe : le texte support du premier était puisé dans les journaux, dernière trace des événements de 68 et premier avatar du texte argumentatif ; quant à la dissertation, elle ressemblait à celles données au Capes : « Le théâtre peut-il être un art populaire ? ».

Le lycée s'est mis à accueillir des élèves nouveaux¹⁴, par grandes rafales. Dans le bassin minier comme partout, il fallait bien désormais aller à l'école plus longtemps puisque les emplois se ratatinaient. Il a fallu acquérir des diplômes sur ce marché restreint. Après les baccalauréats « technologiques », on a créé en 1985 les baccalauréats « professionnels » (que l'on prépare dans les lycées professionnels).

Mais le lycée « général », devenu polyvalent (c'est-à-dire accueillant les élèves des séries technologiques, et fusionnant parfois avec les anciens lycées « techniques »), n'a pas vraiment changé. Les épreuves de l'EAF sont quasi immuables : commentaire et dissertation sont toujours là ; seule l'écriture d'invention, d'ailleurs très contestée, est une nouveauté. L'oral est encore plus compliqué qu'en 1980 : à l'époque, une explication de texte portant sur un extrait étudié dans l'année suffisait ; à l'heure actuelle, l'élève doit savoir théoriquement reconstruire une lecture analytique d'un texte qu'il n'a pas forcément étudié dans l'année, à partir d'une question posée par l'examineur, puis tenir une dizaine de minutes d'entretien sur les problématiques de la séquence.

Entre 1981 et 2000, les programmes de français n'avaient pas changé. Mais les nouveaux programmes de 2000 sont encore plus littéraires que ceux de 1980, et ont abandonné quasiment toute ouverture sur des discours sociaux d'actualité. De plus en plus, les élèves doivent problématiser, prendre du recul, toutes exigences passionnantes mais complexifiant la tâche (des élèves et des enseignants).

À côté de cela, les horaires bien sûr ne vont pas en augmentant... On invente de nouveaux dispositifs, comme les modules ou l'aide individualisée, mais on diminue d'autant les heures en classe complète. Les modules sont passés d'une heure par semaine à une heure par quinzaine. Un décret l'an dernier permet aux établissements qui le désirent de renoncer à l'heure d'aide individualisée... Bref, un enseignant de français en lycée a rarement moins de quatre classes, souvent plus, et des classes de 35 élèves, bien souvent. Il a d'ailleurs de moins en moins de chances d'avoir une classe de première L (qui équivaut en volume horaire à peu près à deux autres premières) : la série L disparaît inexorablement depuis plusieurs années, et atteint le seuil critique d'à peine plus de 10% des élèves dans la plupart des établissements, malgré les mesures prises – porter l'horaire de 1L à 7h, proposer 4h en Terminale.

14. Voir *Les lycéens* de François Dubet 1991, chapitre « Les nouveaux lycéens ».

Et bien sûr, le nombre des étudiants de la filière diminue lui aussi d'année en année : quels seront les enseignants de français de demain¹⁵ ?

À L'UNIVERSITÉ

Difficile de parler d'enseignement du français au sens propre dans une filière comme les sciences de l'éducation, mais considérons les enseignements en didactique du français, ou les quelques cours de Licence qui portent sur les (ré)apprentissages de l'écriture : deux UE à Lille 3 intitulées « Écriture réflexive » et « Pratique des écrits de synthèse », qui tentent de clarifier, pour ces étudiants qui visent en grande majorité l'IUFM et ses concours, les contraintes des différentes formes de synthèse et de leur faire découvrir les joies de l'écriture théorique et de recherche (les formes citationnelles, les jeux polyphoniques, etc.). Il y a six ou sept ans, ces UE étaient annuelles, les cours duraient 3 heures, les étudiants (certes nombreux, mais qui s'en plaindraient ?) et l'enseignant s'installaient dans une durée qui permettait l'exploration des stratégies individuelles, la réflexion personnelle et collective sur les obstacles, les solutions bricolées, la discussion, la maturation, le retour sur les premiers travaux après quelques mois pour mesurer le chemin parcouru, la réécriture, la lecture pour mieux écrire, etc. Progressivement, ce programme, complètement idéaliste aujourd'hui, a été rogné, d'abord par l'abandon des séquences de 3 heures (beaucoup plus difficile de faire travailler en groupes 50 étudiants dans l'espace de deux heures : installation des tables, travail de groupe réduit à 30-35 minutes, compte rendu collectif abrégé à un ou deux groupes, synthèse de l'enseignant, désinstallation-rangement des tables... insensiblement, l'enseignant se dit : je vais faire un cours, ce sera plus rentable, adieu la réflexivité !), puis par le passage à la semestrialisation : aujourd'hui ces cours durent en tout 24 heures. Quand on arrive à la fin du semestre, les étudiants commencent tout juste à voir clair dans les problèmes, leurs difficultés, les orientations de travail qu'ils pourraient explorer, etc. Et que dire de l'écrit réflexif, antichambre du mémoire professionnel d'IUFM, qui se présentait comme un mini-dossier d'analyse *a posteriori* revenant sur les activités et le trajet personnel de l'étudiant dans le cours. Remplacé aujourd'hui par un devoir sur table pour lequel on essaye certes d'imaginer une tâche de réflexivité à partir de textes donnés à lire quelques semaines auparavant, mais qui ne peut plus avoir la dimension individuelle de réflexion sur soi, sur son rapport à l'écriture, son trajet d'apprentissage, ni celle de la confrontation à un écrit un peu long, à une tâche ouverte (organisation rhétorique à imaginer, le thème dominant à choisir, etc.)

Quant aux formations à la didactique du français, par exemple au niveau du master 1 (l'ancienne maîtrise), la même évolution vers le formatage européen amène les étudiants à produire quatre mini-dossiers à la place de l'ancien mémoire de maîtrise : tout gain pour ceux qui n'arrivent pas à s'organiser, que l'idée de mener un projet d'écriture un peu complexe effraie, mais perte pour la formation, pour l'initiation au travail de recherche, perte pour les chercheurs, aussi, qui peuvent plus

15. 7523 candidats inscrits au CAPES de Lettres Modernes en 2000. 5215 en 2005.

difficilement orienter les étudiants vers le recueil de corpus intéressants, vers des traitements développés, etc.

De nombreuses études et enquêtes (voir entre autres le site [http://www.afs-socio.fr/25\(debatsSHS\).htm](http://www.afs-socio.fr/25(debatsSHS).htm)) mettent en évidence l'aggravation des conditions de travail dans le supérieur, notamment par la multiplication des évaluations : un semestre dure 12 semaines (un trimestre, donc, en fait) ; au bout de 24 heures d'enseignement, vite on évalue. Deux sessions par semestre (c'est réglementaire) ; il n'y a plus de crainte à avoir quant aux activités des enseignants, on a multiplié par deux leur charge d'élaboration de sujets, de surveillance, de correction et pour les présidents de jury et les secrétariats, de saisie des notes, de travail sur les logiciels de traitement des résultats (dans les créneaux horaires imposés par les services de scolarité), de réponse aux réclamations des étudiants, de traitement des erreurs du dit logiciel, etc. Si souci il y a, ce serait plutôt pour leurs activités de recherche, mais cela n'est pas trop grave, cela arrange les finances publiques de dégraisser les laboratoires : les activités de recherche, outre leur intérêt intrinsèque, ont aussi comme fonction d'alimenter les rapports quadriennaux des équipes sur la base desquels le ministère les finance : moins de travaux de recherche, cela veut dire moins de publications et de communications ; d'où une mauvaise évaluation des équipes, donc moins de crédits alloués, moins de travaux de recherche, etc. Enviales, les universitaires ?