



DOSSIER

Les compétences en question

FOCUS

LRU : les vrais dangers d'une loi

Par Noël Bernard. [Page 3](#)

Encore une loi qui se réclame de l'autonomie des universités.

Ce mot, porteur de tant d'enthousiasmes, pourquoi suscite-t-il un tel rejet ?

DÉFENSE

DE LA FONCTION PUBLIQUE

APPEL À LA GRÈVE

JEUDI 24 JANVIER

FORMER

Les mathématiques dans le « socle »

Par Jean-Pierre Kahane. [Page 5](#)

La maîtrise des quatre opérations me paraît, plus gravement qu'une ambition médiocre et biaisée, une erreur de perspective.

Les personnels des universités et les étudiants sont mobilisés contre la LRU dont le SNESUP a demandé le retrait dès mi-juin 2007, puis l'abrogation depuis sa promulgation à la date du 11 août 2007. Les conséquences de cette loi pour l'enseignement supérieur et la recherche ont largement été exposées dans les médias du syndicat alors même que le reste de la presse, à quelques exceptions près, se montre silencieuse ou relaie les propos des thuriféraires de la loi.

Le problème de la compatibilité de la LRU avec l'intégration des UFM n'est pas traité par le ministère, dans l'attente d'un rapport Geoffroy qui tarde à être publié. La question essentielle est celle des prérogatives de l'État employeur, prévues par l'intégration, prérogatives de fait niées par la LRU. Alors que les injonctions ministérielles sont toujours aussi pressantes, alors que les ressources disponibles pour l'éducation sont en baisse, quels sont les moyens dont disposera l'État employeur vis-à-vis des universités autonomes ? Lorsque l'État décidera de changer les plans de formation des stagiaires, quels moyens aura-t-il pour faire appliquer ses décisions au niveau des universités ? Toutes ces questions seront abordées plus en détail dans le prochain *fdm*.

Au moment où l'enquête PISA met en valeur, une nouvelle fois, le recul des élèves français, on constate par ailleurs une baisse des entrées dans les IUFM (de 9 % en 2006 pour les CAPES, CAPET selon une dépêche de presse), même s'il faut nuancer selon les académies et les filières.

Cette baisse traduit le recul d'attractivité des métiers de l'enseignement.

Ces métiers ne pourront redevenir attractifs que par une revalorisation morale et salariale qui pose la question du niveau de qualification. Maintenant que les IUFM sont intégrés dans les universités (ou sur le point de l'être), une reconnaissance des parcours effectués par les étudiants et stagiaires est une nécessité pour assurer l'évolution de carrière des enseignants dans le cadre de la fonction publique au niveau national comme la mobilité au niveau international, ainsi que pour permettre des possibilités de reconversion correspondant à la haute qualification acquise.

La formation actuelle n'est pas satisfaisante et nous avons déjà dénoncé à de nombreuses reprises les nouveaux cadrages des formations qui n'ont qu'un objectif : faire des économies. Les plans de formation actuels ne conviennent ni aux stagiaires, ni aux formateurs, ni à l'École.

Ils se sont traduits par la mise sur le terrain des stagiaires utilisés comme moyens de remplacement et une diminution drastique des horaires de formation, notamment en deuxième année, certaines devenant ubuesques (18 heures en sciences en PE2, par exemple).

L'expérience de ces derniers mois laisse à penser que nous courons à la catastrophe en matière de formation initiale, alors même que les formations continues ont été amputées, voire même dévastées dans le second degré. L'introduction des compétences, notamment dans l'évaluation, brouille le parcours de formation pour les stagiaires. Il est encore bien difficile de mesurer les conséquences que cette introduction va entraîner (le dossier de ce numéro sur les compétences permet d'en envisager certaines).

Le ministère va se servir des résultats de l'enquête PISA pour faire passer une réforme en utilisant l'idée que l'École en France n'enseigne plus de contenus. Le risque d'un repli étriqué sur les matières dites fondamentales est grand. Nous savons que le ministère travaille à une refonte des programmes depuis la maternelle. Il s'attaque aux cursus en lycée, aux filières, veut faire disparaître les formations aux BEP, certaines catégories de personnels comme les CO-Psy... Immense chantier de démolition de l'École républicaine que les dernières grèves n'ont pas suffi à enrayer. Nous assistons à une véritable rupture épistémologique dans l'Éducation nationale, au risque de provoquer les mêmes conséquences que l'introduction du taylorisme dans les usines, avec l'avenir qu'on lui connaît.

Cette nouvelle année s'annonce donc sous les auspices les plus sombres.

Devant de pareilles attaques, une seule attitude : RÉSISTER.

Parce que nous sommes tous des enseignants de la République, nous sommes porteurs d'autres valeurs que nous devons défendre en cette triste période. Ne rien abdiquer, refuser encore et encore, le manifester : c'est le difficile chemin sur lequel nous devons avancer. 2008 sera, pour le SNESUP, une nouvelle année de revendications et de luttes au service de la qualité de l'enseignement et de la recherche en France.

Le collectif « formation des enseignants » du SNESUP vous présente ses meilleurs vœux pour cette nouvelle année et vous appelle à participer massivement à la grève du 24 janvier pour la défense de la Fonction publique.

Résister !



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

“
Devant
de pareilles
attaques,
une seule
attitude :
résister

”

SOMMAIRE

FOCUS

LRU : LES VRAIS DANGERS D'UNE LOI
Page 3-4

FORMER

LES MATHÉMATIQUES DANS LE « SOCLE »
Page 5

VOIX DES IUFM

LES COLLÈGUES ET L'INTÉGRATION
Page 6

DOSSIER

LES COMPÉTENCES EN QUESTION
Page 7

POINT DE VUE

DEVENIR DE LA PHILOSOPHIE ?
Page 13

ENVIE DE LIRE

ENSEIGNER L'HISTOIRE DE L'ESCLAVAGE
Page 15

UNIVERSITÉS

LRU : les vrais dangers d'une loi

→ par Noël Bernard, Secrétaire national du SNESUP

Encore une loi qui se réclame de l'autonomie des universités. Ce mot, porteur de tant d'enthousiasmes, pourquoi suscite-t-il un tel rejet ? Les lignes qui suivent visent à démonter une supercherie et des dangers extrêmes.

LIBERTÉS ET RESPONSABILITÉS D'UNE OLIGARCHIE

Le titre II de la loi LRU s'attaque à la représentation élue des universitaires, diminuant fortement la taille des CA et supprimant carrément les commissions de spécialistes. Retirant au CS et au CEVU leur pouvoir de proposition, ce texte instaure de plus un mode électoral pour les enseignants/chercheurs qui donne pleins pouvoirs à la liste arrivée en tête.

Le Président, élu par le CA restreint, soit au plus 22 personnes, perd en légitimité ce qu'il gagne en pouvoir. Nommant les élus, disposant d'une voix prépondérante au CA, il a la haute main sur les recrutements (nommant à cette fin à des comités de sélection *ad hoc*, et disposant même d'un droit de veto), les services et les primes.

La petite équipe autour du président, libérée de tout contrôle de la communauté universitaire, s'affranchit aussi un peu plus de celui des élus nationaux. La création ou la suppression de composantes, comme l'adhésion à un établissement plus grand, font l'objet d'une simple décision de CA sans mention du CNESER, tandis que les PEDR sont distribuées localement sans intervention du CNU.

OPACITÉ ET PILOTAGE DE L'ÉTAT

L'État n'est cependant pas privé de moyens pour imposer une politique à cette équipe. Le Pacte pour la recherche (loi 2006-450 du 18 avril 2006) lui donne pour cela deux armes : l'ANR pour le pilotage par projets de la recherche et l'AERES pour l'évaluation des structures comme des personnes. Ces deux instances ont en commun l'absence



© istockphoto/Barte Simeek

Contraintes face au désengagement de l'État à trouver des moyens de financement, les universités les plus pauvres seront livrées à des choix déchirants

totale d'élus en leur sein, l'opacité de leur désignation et de leur fonctionnement.

La loi LRU pour sa part en rendant obligatoire le contrat pluriannuel confirme la primauté du contrat sur la loi, et en lien avec l'ANR, la spoliation des parlementaires de leurs prérogatives concernant la politique d'enseignement supérieur et de recherche, et des universitaires de toute concertation sur cette politique.

SUJÉTION ET DÉRESPONSABILISATION DES UNIVERSITÉS ET DE LEURS PERSONNELS

Les articles 18 et 19 de la loi, introduisant des « responsabilités et compétences élargies », constituent la disposition centrale de la réforme Pécresse. Ils sont présentés comme permettant l'accession à l'autonomie. C'est tout le contraire dont il s'agit.

Les universités livrées aux mains des financeurs.

L'article 18 introduit le budget global : toute la masse salariale est incluse dans le calcul de la dotation de l'État. Elle est assortie d'une clause de « fongibilité asymétrique » permettant la transformation d'une partie de la masse salariale en crédits d'investissement ou de fonctionnement (mais pas le contraire - d'où le mot « asymétrique »). Cette fausse liberté est un piège : contraintes face au désengagement de l'État à trouver des moyens de financement, les universités les plus pauvres seront livrées à des choix déchirants que n'auront pas les établissements prestigieux. Ainsi se profile l'apparition d'universités à deux vitesses. Ce phénomène sera amplifié par l'intrusion massive de financements privés, que la loi encourage, prévoyant outre des incitations fiscales des fondations pour assurer des missions de l'université qui devra leur abandonner toute liberté de gestion et de politique.

LE SOCLE

Les mathématiques dans le « socle »

Dans la poursuite de l'analyse du socle entamée dans le numéro précédent de *fdm*, Jean-Pierre Kahane aborde les mathématiques.

→ par Jean Pierre Kahane, mathématicien, professeur émérite à l'université Paris-Sud



© iStockphoto/Baris Simsek

► Les effets conjugués du pilotage d'État par projet et de l'asservissement aux financeurs seront énormes. Des disciplines disparaîtront, peu d'établissements resteront des universités à part entière, tout est à craindre pour les enseignements ou laboratoires dans des domaines non technologiques ou financiers. Le poids des décideurs extérieurs ne laissera pas place aux libertés académiques et à l'indépendance de la recherche.

Les personnels aux prises avec la gestion locale.

Ceci concerne tous les personnels, BIATOS, enseignants, enseignants-chercheurs et chercheurs (ces derniers devenant personnels des universités par l'effet conjugué de la loi LRU et du projet de démantèlement du CNRS). Le président a le pouvoir quasi total sur le recrutement des titulaires comme des contractuels, et l'attribution d'une prime ou d'un intéressement à chaque personnel ; le CA quant à lui définit des principes de modulation des services des personnels d'enseignement et de recherche. À la différence d'allègements sur critères nationaux (nouveaux collègues, ensei-

La loi LRU en rendant obligatoire le contrat pluriannuel confirme la primauté du contrat sur la loi

gnants de second degré ayant une activité de recherche) il s'agit bien ici d'une répartition locale, moins aux uns, plus aux autres.

La précarité sur tous les emplois.

Tous les freins sont enlevés à l'emploi en CDD ou en CDI. Le président peut sans contrainte autre que budgétaire recruter des contractuels tant comme BIATOS que comme enseignants, enseignants-chercheurs ou chercheurs.

On nous dit qu'il s'agit d'employer des personnels de luxe (grands informaticiens, scientifiques étrangers de haut niveau...) avec un fort salaire. Ceci n'est pas inscrit dans la loi et on a déjà avalé de pareils bobards lors de la création des PAST par exemple. Il est clair que la fonction publique se réduira comme peau de chagrin. Au final, cette loi attaque de front le statut de fonctionnaires des universitaires, et le statut de service public de l'enseignement supérieur. Plus grave encore, il attaque l'université en soi, dont le ministère veut saper les fondements. Il est fondamental d'en obtenir au plus vite l'abrogation.

Dans les réactions au décret du 11 juillet 2006, créant le « socle commun », je n'ai pas vu mettre en avant les mathématiques, ni les sciences en général. Il y a pourtant beaucoup à dire à ce sujet.

UNE CULTURE HUMANISTE VIDÉE DE SA COMPOSANTE SCIENTIFIQUE

Dans les premières versions du « socle commun des connaissances et des compétences » il y avait cinq volets : la maîtrise de la langue française, la maîtrise des principaux éléments de mathématiques, une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté, la pratique d'au moins une langue étrangère, et la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. La place des sciences physiques et naturelles était insignifiante. Dans la version actuelle, nous avons sept volets : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique (en deux parties A et B bien séparées), la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, et l'autonomie et l'initiative. Dans chacun des chapitres, le texte distingue les connaissances, les capacités et les attitudes. Au total, un foisonnement in-résumable de sujets, de termes, de règles et d'intentions, avec cependant une conclusion : « Le socle commun possède une qualité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale. » La principale victime de cette modification est « la culture humaniste », vidée d'un côté de sa composante scientifique (tout au moins de son intention affichée d'avoir une telle composante), et de l'autre de sa relation à la citoyenneté. La citoyenneté n'y gagne pas beaucoup. La culture scientifique et technique y perd d'être détachée de la culture générale, elle y gagne en importance et en ambition, mais elle écarte les mathématiques de son champ. Les



© iStockphoto/Onur Dongel

Vrai comme deux et deux égale quatre

mathématiques y apparaissent plus sèches et plus pauvres que jamais.

LES « ATTITUDES » DANS LE SOCLE

Voici comment se présentent les « attitudes ».

Culture humaniste. « La culture humaniste que dispense l'École donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle : - par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ; - par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique. Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité : - pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ; - pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité). Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel. »

On notera le grand trou : les sciences et les métiers (les arts au sens de la Grande Encyclopédie) sont absents de cette universalité. Culture scientifique et technolo-

Dans le socle, les mathématiques apparaissent plus sèches et plus pauvres que jamais

gique. « L'appréhension rationnelle des choses développe les attitudes suivantes : - le sens de l'observation ; - la curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l'imagination raisonnée, l'ouverture d'esprit ; - l'esprit critique : distinction entre le prouvé et le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou d'une information dans son contexte ; - l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques ; - la conscience des implications éthiques de ces changements ; - l'observation des règles élémentaires de sécurité dans les domaines de la biologie, de la chimie et dans l'usage de l'électricité ; - la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé. »

Je relève quelques termes d'intérêt général : la curiosité, l'imagination, l'ouverture d'esprit, l'esprit critique. Comme on va le voir, ces termes sont absents quand il s'agit des mathématiques. Principaux éléments de mathématiques. « L'étude des mathématiques permet aux élèves d'appréhender l'existence de lois logiques et développe : - la rigueur et la précision ; le respect de la vérité rationnellement établie ; - le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver. »

Ici les mots clés sont la rigueur et le respect de la vérité. C'est une image banale des mathématiques : mathématiquement prouvé, vrai comme deux et deux égale quatre.

Imagination, esprit critique, rien à faire ici. Or, pour un mathématicien dans son travail, l'imagination vient d'abord : on regarde, examine, suppute, explore, et la rigueur vient ensuite, pour assurer, démontrer et mettre en forme. La pratique des mathématiques développe l'imagination en la disciplinant. Est-ce un aspect insignifiant dans l'éducation ? Condorcet, dans le discours qui devait servir de préface au traité de mathématique de Lacroix, ne dit que deux phrases à ce sujet, mais elles sont nettes : « Les premières notions de mathématiques doivent faire partie de l'éducation des



Savoir distinguer le prouvé et le probable de l'incertain

enfants. Les chiffres et les lignes parlent plus qu'on ne le croit d'ordinaire à leur imagination naissante, et c'est un moyen sûr de l'exercer sans l'égarer ».

QUELLES MATHÉMATIQUES DANS LE SOCLE ?

La partie du socle consacrée aux mathématiques est sans doute la plus faible de tout ce document, et elle semble avoir été rédigée sans relation avec les autres. Elle commence mal, beaucoup plus mal que dans la première version du « socle ». « Il est nécessaire de créer aussi tôt que possible à l'école primaire des automatismes en calcul, en particulier la maîtrise des quatre opérations qui permet le calcul mental ». C'est une idée chère à d'excellents mathématiciens, mais qui me semble fautive à bien des égards. Je vais donc m'y attarder, quitte à négliger d'autres faiblesses de ce texte. Ces faiblesses, ce que j'ai appelé sa pauvreté, sont bien relevées dans l'exposé des motifs des programmes du collège publié le 19 avril 2007 ; on peut souhaiter que les programmes à venir y remédient.

Il est vrai qu'il faut très tôt exercer et meubler la mémoire, le socle n'y insiste pas assez. Par

exemple, savoir et pratiquer la table de multiplication. Mais cela ne signifie pas la maîtrise de la multiplication. Savoir quand, pourquoi et comment multiplier ne se réduit pas à un automatisme. D'ailleurs, les automatismes non entretenus se perdent : les enfants savent $7 \times 8 = 56$ en CMI, ils ne le savent plus en classe de seconde. La « maîtrise » des quatre opérations me paraît, plus gravement qu'une ambition médiocre et biaisée (la connaissance des puissances de 2 me paraît bien plus importante que l'automatisme de la soustraction, que je ne sais pas pratiquer), une erreur de perspective.

Cette erreur est celle de l'ensemble du « socle ». Le sous-titre du fascicule qui le présente est « tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire », et le terme de « maîtrise » est sans doute le substantif le plus présent dans l'ensemble du texte. Or, en matière intellectuelle, on ne maîtrise rien sans pratique constante : on peut devenir analphabète si on cesse de lire, on peut devenir inapte au calcul si on ne calcule pas. À cet égard, on éduque son corps plus facilement que son esprit : si on apprend à monter à vélo à l'âge de six ans, c'est pour la vie ; quoiqu'on apprenne en matière de science, si ce n'est pas réexaminé sans cesse et sous différents angles, c'est impraticable et oublié.

Je dirais sans doute plus. En matière intellectuelle, on ne maîtrise jamais rien, parce que le monde à explorer est toujours plus riche que ce que nous en voyons. Personnellement, je suis très loin de maîtriser les notions de nombre, ou de cercle, ou de triangle. C'est une observation banale : plus on sait, plus on sait qu'on ne sait pas tout.



Rigueur et respect de la vérité



IUFM de Haute-Normandie centre d'Évreux

Pour le 70^e anniversaire du bâtiment de l'École Normale des filles d'Évreux, l'équipe de formateurs a préparé « une quinzaine d'animations culturelles » : poésie, danse, lecture de Mme Bovary par des comédiens et une superbe exposition que les formateurs d'histoire, François Cullier et Jean-Louis Roussel ont conçue. Pour qu'elle soit également utile aux PE2, les temps forts de l'histoire du lieu sont mis en relation avec l'histoire nationale. Construite à l'époque du Front populaire, cette superbe bâtisse située dans le quartier Saint-Michel

n'accueillera qu'une promotion de normaliennes avant la guerre. Sa directrice sera révoquée parce que juive et les Écoles Normales seront suspendues par le gouvernement de Vichy. Les salles et les larges couloirs aux grandes baies vitrées, à travers lesquelles l'air et la lumière entrent à profusion, deviendront un hôpital pour les soldats allemands. Sans nostalgie, l'exposition retrace l'évolution de la formation jusqu'à nos jours et a le souci de s'interroger sur son



avenir. Lors de l'inauguration, Daniel Horlaville a rappelé à la nombreuse assistance qui se pressait dans les locaux de l'IUFM, que le 1^{er} janvier 2008 le centre d'Évreux ainsi que ceux du Havre et de Mont-Saint-Aignan seront intégrés à l'Université de Rouen. Avec ses 150 PE1 et ses 150 PE2 auxquels pourraient se joindre des PLC à la prochaine rentrée, le site ébroïcien de l'école intégrée restera le premier centre de formation de fonctionnaires de catégorie A du département de l'Eure.

Les collègues et l'intégration

Pour le CNESER du 19 novembre qui examinait l'intégration des IUFM encore non intégrés, les collègues ont été sollicités afin de communiquer des avis pour que les élus SNESUP puissent défendre clairement les différents dossiers.

Fdm publie quelques extraits des communications expédiées depuis les différents IUFM.

Amiens

Lors du vote au CA, un des membres du CA a demandé que le vote sur les statuts de l'IUFM se fasse à bulletins secrets. D'après les statuts, il suffit qu'un des membres de l'Assemblée le demande pour que cette procédure soit effective. Or, M. Le Recteur a refusé catégoriquement, ce qui est en soi un vice de forme. Le vote s'est fait à main levée. On peut se demander si un partage de l'IUFM n'a pas déjà été fait : à l'UPJV la première année (préparation au CAPES, PLP) et au rectorat le reste (les PE et la deuxième année, les T1 et les T2).



© istockphoto/James Ste

Caen

Il est intéressant de voir comment les interprétations peuvent être différentes suivant que l'on se place côté université ou côté IUFM. Le collègue SNESup de l'université dit que l'intégration à Caen se passe dans les meilleures conditions possibles. Il ne précise pas que le vote contre était le vote FSU !

Du côté IUFM, le CSP a fait un vote consultatif sur l'intégration, avec les résultats suivants : 7 pour, 5 contre, 4 abstentions et 2 non prise part a vote. Ce vote pas franchement majoritaire pour l'intégration (!) a été assorti d'une motion (soutenue par tous) qui disait l'inquiétude des formateurs sur le grand nombre d'incertitudes et le manque de garanties pour une bonne intégration.



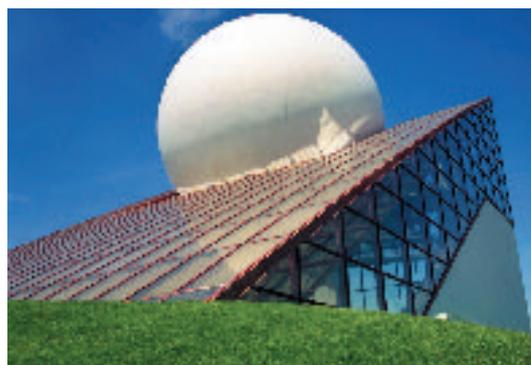
© istockphoto/AM

Rouen

Vue par un enseignant chercheur de l'université
La préparation de cette intégration par l'université de l'IUFM a donné lieu depuis le mois de juin à de multiples réunions organisées conjointement par l'université et l'IUFM. Pour l'heure, il n'existe pas à ma connaissance de réticence de fond concernant cette intégration. Les questions soulevées renvoient plus particulièrement à des aspects techniques et à des incertitudes sur les conséquences pratiques et de cette intégration.

Poitou-Charentes

Vue par un enseignant chercheur de l'université
Les deux universités Poitiers et La Rochelle auraient pu recueillir l'IUFM mais, pour essentiellement des raisons de taille, et en plus de déplacement de l'IUFM sur le campus de Poitiers en même temps que son rattachement à une université (déplacement physique engagé bien avant le rattachement), il était tout à fait normal que l'IUFM soit rattaché à Poitiers... et l'université de La Rochelle n'a d'ailleurs jamais à ma connaissance demandé ce rattachement...



© istockphoto/Alain Couillaud

DOSSIER

© iStockphoto/Alexander Shalamov



Les compétences en question

Après « le socle des compétences » – nouveau *vademecum* à l'usage des élèves du XXI^e siècle –, ce sont les « 10 compétences », – nouveaux commandements d'une nouvelle religion de l'efficacité –, que le nouveau « cahier des charges » impose aux formateurs des IUFM.

N'est-ce qu'une mode qui se cache derrière cette floraison d'injonctions concordantes ? Est-ce plutôt une nouvelle manière de penser et de réguler le monde : celui de l'entreprise, puis celui de l'enseignement professionnel, pour submerger désormais jusqu'à la formation des enseignants ?...

Dossier
coordonné
par
Alain Legardez

S'agit-il d'une gangrène dont il faudrait à tout prix tenter de protéger le monde scolaire ou d'un *deus ex machina* susceptible de donner un nouvel élan à l'École de la République ?... Plutôt une nouvelle langue d'Esopé qu'il importe de mieux connaître pour mieux s'en servir ou s'en démarquer, la contourner ou la subvertir.

Le modeste objectif de ce dossier consiste à proposer trois éclairages de spécialistes qui se révèlent convergents et qui pourraient aider les enseignants, les formateurs et les militants à mieux se positionner pour l'action.

Les compétences dans les pratiques d'enseignement et d'éducation

→ par Fanny Olivier, IUFM de Nice

L'auteure tente de faire un point sur la notion de compétence qui, après s'être massivement diffusée dans le domaine de la formation, se généralise dans notre système éducatif. Elle s'interroge sur les raisons du succès rapide et général de cette notion ainsi que sur ses apports dans les pratiques d'enseignement et d'éducation.

Le terme compétence s'est aujourd'hui généralisé dans toutes les sphères qui s'intéressent de près ou de loin à la formation et à l'éducation. Après la formation professionnelle, l'enseignement technique et technolo-



Fanny Olivier est professeur d'Économie-Gestion, formatrice à l'IUFM de Nice et auteur d'une thèse sur la question des compétences

gique, c'est maintenant tout le système éducatif qui, depuis l'école jusqu'à l'université, s'appuie sur la notion de compétence. Paradoxalement, cette diffusion massive ne renvoie pas à une acception consensuelle : d'un côté des sciences humaines telles que la psychologie, l'er-

gonomie, la sociologie, les sciences de l'éducation... étudient la compétence pour en décrire les éléments constitutifs, les conditions de développement, l'usage social et la portée éducative ; d'un autre côté les théoriciens du management hissent la compétence au rang de concept



► pour appréhender la gestion des ressources humaines et opérationnaliser les dispositifs de gestion des personnels.

Commençons notre réflexion en rappelant une évidence : toutes les générations d'élèves et d'étudiants antérieures aux années 1980 ont été acculturées et éduquées (avec grand succès parfois) sans recourir à la notion de compétence... Partant, on comprend que le recours aux compétences n'est pas indispensable à l'apprentissage et que l'avènement de la compétence en formation et en éducation est lié aux particularités de notre société « moderne » : complexe, dominée par l'échange d'informations, fortement technologisée, en constante

La logique des compétences fait écho à la demande de polyvalence, d'autonomie, d'adaptation... exprimée par le monde du travail

des mondes qui ne se croisaient pas beaucoup jusqu'alors : ceux de l'enseignement, de la vie professionnelle, du citoyen ordinaire...

Parallèlement à la possibilité d'évaluer plus globalement les personnes, la logique des compétences fait écho à la demande de polyvalence, d'autonomie, d'adaptation... exprimée par le monde du travail et aiguisée par les contraintes économiques. Dans la perspective explicite de favoriser la transférabilité des salariés d'une entreprise à une autre, **les compétences deviennent l'instrument idéal pour relativiser des écarts** trop importants entre fortement et faiblement diplômés, entre fortement et faiblement expérimentés.

Indépendamment des questions de sélection et de formation des personnels, la logique des compétences présente un autre intérêt : elle permet, sur le terrain, de penser et d'organiser autrement l'activité professionnelle. L'enjeu, ici social et économique, est alors de favoriser la réinvention des formes de la régulation collective au sein des équipes au travail, en tenant compte des nouvelles contraintes environnementales.

LA TENEUR DES COMPÉTENCES

La logique des compétences, on le voit, participe à la naturalisation de la notion de compétence dans notre paysage culturel, dans notre vocabulaire, dans notre habitus. Mais sait-on au juste ce qu'est la compétence et comment elle se construit ?

Dans son acception actuelle, le terme compétence est employé chaque fois qu'il faut reconnaître à une personne le droit et surtout la possibilité d'agir en vue d'un résultat escompté. En débordant le contexte juridique où elle s'est forgée, la notion de compétence a donc glissé de « pouvoir/devoir agir »⁽¹⁾ à « potentialité d'action » : l'attention particulière portée dans les années 1980 à la performance comme indicateur d'une maîtrise installée a favorisé la confusion entre deux visions très différentes de la compétence : celle de « puissance générative » décrite en linguistique par N. Chomsky, celle de compétence-objectif utilisée par les comportementalistes.

Cette confusion a d'abord accrédité l'idée que la compétence est un attribut du sujet, qu'elle peut être stockée pour y puiser à volonté. De nombreuses recherches en sciences humaines (psychologie, linguistique, sociologie, ergologie, didactique, pédagogie, sciences de gestion...) ont montré que la compétence ne s'exprime qu'en situation et que sa teneur véritable ne peut être dégagée qu'à partir d'une analyse rigoureuse de l'activité considérée.

La question devient éminemment épineuse si les compétences désignées aux référentiels ont été formulées sans analyse de l'activité, par description de l'extérieur et par distanciation du contexte. Elle continue de l'être lorsque les savoirs à enseigner s'effacent devant les compétences à développer

Alors, il faut admettre que l'acceptation de la compétence retenue pour rédiger les plans de formation et bâtir les grilles d'évaluation est d'abord le fruit d'une élaboration sociale, la traduction d'une compréhension partagée à un moment donné. Autrement dit, à défaut de disposer d'une véritable analyse de l'activité considérée, **les compétences ne sont que des construits sociaux** qui, en offrant une certaine description de la réalité professionnelle, permettent l'harmonisation des attentes des différentes sphères concernées. **LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES**

Rouage de communication entre le monde du travail et celui de la formation et de l'éducation, le référentiel de compétences est devenu un outil indispensable à la mise en correspondance, en congruence des activités des uns et des autres. N'est-il que cela ? Oui et non. Tout dépend de ce que l'on inclut dans la réflexion.

Pour les tenants du pragmatisme et de l'empirisme, les référentiels de compétences constituent une **réponse très efficace** au besoin de faire fonctionner les dispositifs de formation et d'évaluation : en même temps qu'ils facilitent les tâches d'enseignement ou d'évaluation, ils permettent de rationaliser les pratiques éducatives. Dans cette perspective, ils ont pour fonction première de décrire les activités professionnelles et intellectuelles pour les décliner en objectifs d'apprentissage, organiser ensuite leur acquisition, évaluer enfin leur maîtrise ; les effets de la technologie des référentiels sur les rapports interindividuels et sociaux sont considérés comme neutres ou mineurs (voire positifs, lorsqu'il s'agit de lisser les écarts de connaissances ou de maîtrises).

Mais lorsque les scientifiques se penchent sur l'utilisation sociale ou anthropologique des compétences, la réflexion prend nécessairement un tour plus critique. Comme toute technologie qui se répand, les référentiels de compétences produisent des **effets normatifs** : au niveau collectif par un processus d'acculturation des indi-



© Istockphoto/Maciej Korzekwa

Mise en congruence des activités des uns et des autres

et rapide évolution, tournée vers les performances économiques...

LA LOGIQUE DES COMPÉTENCES

La logique des compétences, telle qu'utilisée dans les plans de formation, possède de véritables atouts (*pour ne pas dire atours*) : tout d'abord, **elle s'intéresse à la personne** dont il s'agit de mettre en avant les acquis d'expérience professionnelle et personnelle, et ce, bien au-delà du diplôme ou de la formation initiale. Ensuite, **elle oriente et structure les dispositifs de formation** et de validation des acquis (VAP puis VAE) qui offrent aux salariés des perspectives pour modifier leurs trajectoires individuelles, notamment par la reprise d'études. Enfin, **elle permet de rapprocher des regards et**



Les compétences sont des construits sociaux



vidus, au niveau individuel par un processus de reconstruction de soi en réaction au nouvel environnement et aux nouveaux rapports sociaux. Réponse-adaptation de l'homme à son milieu, ils deviennent une catégorie pour penser le réel. La question devient éminemment épineuse si les compétences

Les référentiels de compétences produisent des effets normatifs

désignées aux référentiels ont été formulées **sans analyse de l'activité**, par description de l'extérieur et par distanciation du contexte. Elle continue de l'être lorsque les savoirs à enseigner s'effacent devant les compétences à développer et que les scientifiques continuent de s'interroger sur ce qui constitue la compétence et ce qui permet son développement.

LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANT

Au moment de s'appuyer sur le **cahier des charges de l'enseignant**, il n'est pas inutile de soupeser les intérêts et les limites d'un tel outil qui, dans sa forme, marque une évolution par rapport aux référentiels traditionnels : en associant systématiquement et assez étroitement compétences professionnelles et savoirs à maîtriser, il invite à **penser ensemble compétences et contenus**, qui plus est au-delà de l'année de formation initiale en IUFM. La dimension temporelle retenue est davantage compatible avec l'idée de développement des compétences et de pratique réflexive.

Le cahier des charges, tel qu'il est rédigé, invite à rechercher la part d'expertise, de gestualité professionnelle qui caractérise le métier d'enseignant. Mais il ne dit pas comment organiser la transmission de cette expertise, ce qui autorise les équipes de formateurs à réfléchir à de nouvelles progressions et à de nouvelles modalités d'évaluation. Il ne précise pas non plus sur quelle acception de la compétence il faut se fonder. Or, entre une vision chomskyenne (puissance générative) et une autre

behavioriste (comportement acquis et évaluable en tant que tel), c'est bien la seconde qui risque de l'emporter, tant la technologie induite à cette occasion s'avère rassurante, puisque susceptible de réduire l'arbitraire et l'incertitude. S'il semble difficile en l'état actuel des choses de ne pas assigner aux compétences la fonction d'objectifs, il faudrait au moins que les formateurs et les professeurs stagiaires puissent continuer à **utiliser le cahier des charges de l'enseignant comme outil d'implication sur le terrain**, dans une perspective à la fois plus anthropologique et téléologique.

En résumé, le cahier des charges de l'enseignant, bien qu'il ne rompe pas avec la pédagogie par objectifs, s'efforce de situer l'activité professionnelle de l'enseignant dans le paysage social et institutionnel actuels et invite à ne pas dénaturer le caractère syncrétique du savoir professionnel à maîtriser. Il peut donc devenir un support précieux pour développer la pratique réflexive mais son utilité future dépend massivement des pratiques d'évaluation qui vont se mettre en place dès maintenant. **Il serait dommage** qu'il ne serve finalement qu'à mettre en congruence les attentes des différents acteurs de la formation, autrement dit **que sa pertinence en matière de gestion l'emporte sur celle en matière de transformation des pratiques professionnelles**.

1. Validation des Acquis Professionnels, Validation des Acquis de l'Expérience.
2. Ressort de compétences : étendue d'une juridiction, limites de compétence d'un corps judiciaire.

Les compétences professionnelles comme ressources et produits de l'activité enseignante

L'auteur interroge les compétences professionnelles de l'enseignant du point de vue de l'analyse de son activité.

→ par Frédéric Saujat, Maître de conférences, IUFM d'Aix-Marseille

La question des compétences professionnelles des enseignants est envisagée, dans ce texte, du point de vue de l'analyse de l'activité du professeur. Ce point de vue s'inscrit dans la perspective d'une « ergonomie de l'activité enseignante », qui s'intéresse aux tensions entre les résultats du travail du professeur sur les élèves et ses effets en retour sur le professeur lui-même, dans un contexte social où la responsabilité des enseignants est convoquée face à des difficultés professionnelles inédites. Comment les enseignants s'efforcent-ils de faire « ce qu'on leur demande » ? Qu'est-ce que « ça leur demande » de faire

Frédéric Saujat est Maître de Conférence à l'IUFM d'Aix-Marseille - Université de Provence et spécialiste de l'analyse de l'activité enseignante



« ce qu'on leur demande » ? De quelles ressources disposent-ils et quelles ressources se donnent-ils pour le faire ? Quels « usages de soi » mettent-ils en œuvre ? C'est à partir de ces questions que nous abordons celle des compétences professorales.

DES PROBLÈMES PROFESSIONNELS INÉDITS QUI CONVOQUENT LA RESPONSABILITÉ DES ENSEIGNANTS

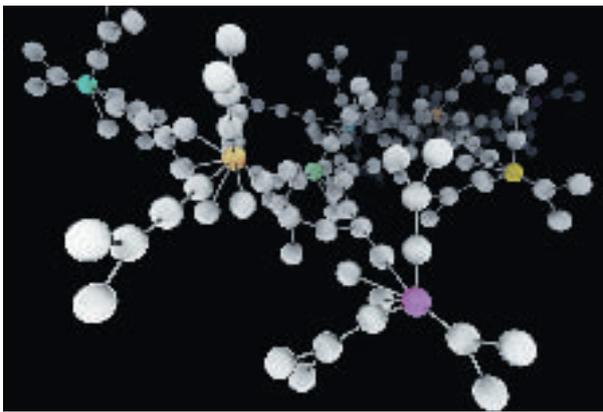
Une rupture du consensus sur lequel ont longtemps reposé les politiques scolaires, une crise historique profonde liée aux défis auxquels la massification de l'enseignement secondaire confronte l'École et un accroissement quantitatif et qualitatif des exigences qui lui sont adressées : on conviendra qu'il y a là de quoi « compliquer » la tâche des enseignants. D'autant que cette tâche renvoie à des missions dont les significations sociales sont de plus en plus brouillées et dont la cohérence ne va pas de soi : l'École devrait



transmettre des connaissances, faire construire des compétences, préparer à « l'insertion » et à « l'employabilité », compenser les déficits de « socialisation » dont une fraction croissante de la population scolaire serait porteuse, former à la « citoyenneté »... À cette prescription infinie d'objectifs dans lesquels se dilue la mission principale de l'École vient s'ajouter une sous-prescription totale des moyens pour les atteindre, ce qui contraint les enseignants à prendre sur eux. Mais les enseignants ne sont pas confrontés seulement à ces prescriptions « descendantes », ils doivent compter également avec des prescriptions « remontantes », celles qu'ils rencontrent dans leur travail réel, dans ce qui les occupe et les préoccupe : comment organiser les conditions de l'étude avec des élèves dont le rapport à l'expérience scolaire a perdu de son immédiateté, comment gérer l'hétérogénéité, comment faire avec les problèmes de discipline, les résistances à apprendre, les échecs d'une partie des élèves... ? Il leur faut trier entre ces différentes sources de prescription, établir des priorités, arbitrer, à la recherche d'une efficacité « malgré tout » qui questionne le sens et l'efficacité du métier. De ce point de vue on peut dire que les enseignants ne sont pas seulement en mal de réponses, ils demandent aussi que leurs questions et leur contribution soient entendues et reconnues. Leur activité se trouve affaiblie par une institution « débordée » qui peine de plus en plus à répondre aux préoccupations qui se font jour dans l'exercice quotidien du métier, si ce n'est en faisant peser une obligation de résultats dont les moyens sont laissés à la charge des enseignants.

LE DISCOURS DE LA COMPÉTENCE : UN DISCOURS PRESCRIPTIF

On soulignera de ce point de vue un paradoxe : c'est au moment où les



© iStockphoto/Dmitry Pilykov

Une prescription infinie d'objectifs dans lesquels se dilue la mission principale de l'École

effets de la non prise en compte du travail réel et de ses transformations en cours apparaissent comme de plus en plus problématiques pour l'École et ses professionnels, qu'on assiste à une prolifération de discours sur ce que doit être ou devrait être le travail enseignant. Le discours de la compétence participe de ce discours prescriptif, ce qui n'est pas un problème en soi car on a besoin de prescriptions pour travailler efficacement, mais qui en devient un dès lors que les compétences prescrites sont construites à distance du travail effectif, et « mettent à plat » ce dernier à travers des formulations très générales qui n'offrent aucune prise pour l'action puisqu'elles laissent ouverte une double question : que recouvrent ces compétences, quel est leur contenu ? Comment se construisent-elles ? On pourra rétorquer que ce n'est pas le but d'un référentiel que d'analyser le travail réel. Certes, mais si sa fonction est bien de faire référence, la question qui se pose alors est de savoir à quoi se réfère le cahier des charges lorsqu'il énonce les dix compétences professionnelles à construire en formation : comment situe-t-il le travail tel qu'il se fait par rapport à la définition qu'il fournit du travail tel qu'il doit se faire ? Quels rapports ces dix compétences entretiennent-elles avec le « terrain » ? Ce dernier ne serait-il que le point d'application de normes professionnelles à travers des pratiques plus ou moins dégradées par rapport aux « bonnes pratiques » attendues ?

Si c'est ce point de vue qui prévaut dans l'usage du référentiel, le risque est grand de renforcer le clivage entre d'un côté un travail auquel on se réfère en formation mais qui ne se pratique pas et de l'autre un travail qui se pratique sur le terrain mais qui ne peut se dire parce qu'il ne correspond pas au référentiel. La seule manière de sortir de ce paradoxe est de considérer que ce qui est codifié, énonçable dans un référentiel et qui peut faire norme avant que l'activité ne se déroule fait toujours l'objet de re-normalisations en situation, à travers lesquelles les normes antécédentes sont réajustées et partiellement réinventées. Il existe donc une dynamique des prescriptions, depuis les prescriptions exogènes du référentiel, jusqu'à ce que chacun en fait dans son activité via les prescriptions endogènes que se donnent les collectifs de travail pour faire « ce qu'on demande ». Le métier se construit dans ces écarts entre ces

différents « points de vue » sur le travail, il s'ap- prend à plusieurs voix. À ce titre le travail sur ces écarts comme source possible d'apprentissages et de développement professionnel constitue pour nous un objet de formation central, alors qu'une tendance fréquente conduit à assigner à la formation la fonction de les réduire. Ces écarts sont en effet significatifs des discordances entre ce qui est à faire, ce qu'on fait, ce qu'on voudrait faire et ce que les autres font. Interroger les compétences professionnelles de l'enseignant du point de vue de l'analyse de son activité c'est donc s'intéresser à ces discordances et à la manière dont leur gestion par l'enseignant débouche sur des compétences en actes dans lesquelles l'efficacité des gestes professionnels et le sens de l'activité sont inséparables.

L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE ENTRE COMPÉTENCES PRESCRITES ET COMPÉTENCES EN ACTES

Les modalités d'investissement du professeur dans la réalisation des tâches qui lui sont prescrites ainsi que l'intensité de cet investissement sont une composante essentielle de son travail, qui le contraint à gérer en permanence les effets de son activité non seulement sur ses élèves mais aussi sur lui-même. C'est ce qu'illustrent bien les propos suivants d'un professeur d'arts plastiques, exerçant dans un collège situé en zone d'éducation prioritaire, lorsqu'il est confronté au film de son travail dans une classe difficile, en présence du chercheur qui l'incite à réagir : « *J'en suis à ma onzième année d'enseignement et il y a des choses que je ne faisais pas au début et sur lesquelles je suis revenu de manière systématique, pour mon confort dans ma vie de tous les jours et pour la qualité du cours. Un cours d'arts plastiques complètement lâche, dans ce genre d'endroit, avec des gamins aussi jeunes et aussi peu structurés, c'est à mon avis... suicidaire, c'est faire du n'importe quoi ! [...] Moi j'ai envie de rentrer chez moi, d'accueillir les classes d'après, d'avoir des journées correctes !* »

Le souci de cet enseignant de se préserver n'est pas seulement une question de confort personnel, mais bien une affaire d'efficacité professionnelle : il veut pouvoir enchaîner classe après classe, « tenir » jusqu'en fin de journée et « durer » toute l'année, au moyen d'un usage de soi compatible à la fois avec la nécessité de maintenir sa disponibilité physique et psychique à l'égard de ses élèves et avec le souci d'assurer la qualité de ses cours, de faire du bon travail. « Savoir et pouvoir durer » s'inscrit dans une liste de préoccupations professionnelles, qui bien que non mentionnées dans les référentiels au titre de « compétences », n'en sont pas moins essentielles pour « faire », dans tous les sens du terme, son métier d'enseignant.

LE TRAVAIL ENSEIGNANT : UNE VARIABLE D'AJUSTEMENT ?

Positifs ou négatifs, les effets des pratiques pédagogiques sur les élèves sont l'expression des compromis, efficaces ou inefficaces, faciles ou coûteux,



Les compétences en acte

© iStockphoto/Talshiar

que l'enseignant est amené à faire pour répondre aux exigences de son travail. Accroître les compétences professionnelles des enseignants, c'est donc aider ces compromis à se faire et les enseignants à les faire, là où un modèle mécaniste, déterministe, voit dans les écarts du travail

réel aux prescriptions et aux « bonnes pratiques », la cause des mauvaises performances. Ce modèle, qui ne considère le travail enseignant que comme une variable d'ajustement entre l'entrée (les prescriptions) et la sortie (les performances des élèves), méconnaît les difficultés rencontrées dans le travail professoral, les coûts supportés, les complexes négociations d'efficacité opérées, mais aussi les ressources produites

et les compétences construites : sa persistance, au détriment d'un autre modèle de pilotage des systèmes de travail et de formation des enseignants à partir d'indicateurs d'activité et pas seulement de résultats, constituerait sans aucun doute un obstacle au développement des compétences professionnelles nécessaires pour faire face aux transformations en cours.

Les compétences dans la formation des enseignants

L'auteur pose quelques-unes des questions essentielles qui interpellent les enseignants et les formateurs d'enseignants : Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle ? Les compétences : finalité ou outil ? Comment évaluer les compétences ? Que signifient les proclamations et les injonctions récentes concernant les compétences ? Peut-on utiliser à bon escient cette notion ? Ses réponses devraient pouvoir éclairer les réflexions et les pratiques.



Bernard Rey
professeur à l'Université de Bruxelles est l'auteur d'ouvrages de références comme :
« Les compétences transférables en questions » (ESF, 1999)

Chacun le sait : un cahier des charges énonce désormais les dix compétences professionnelles qui doivent être construites au cours de la formation des futurs enseignants.

Mais qu'est-ce qu'une compétence professionnelle ? Qu'est-ce que cela change de définir en termes de compétences les finalités de la formation ? Quels problèmes cela pose-t-il au niveau de l'évaluation ?

Sans prétendre traiter exhaustivement toutes ces questions, nous voudrions proposer, dans les lignes qui suivent, quelques éléments de réflexion à leur propos. Cela nous permettra d'évoquer secondairement les problèmes liés à la construction des compétences des élèves, telles qu'on peut les trouver dans le « socle commun des connaissances et compétences ».

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES ET PROGRAMME DE FORMATION

Qu'est-ce qu'une compétence ? En première analyse, on peut dire que c'est le fait de savoir accomplir un ensemble de tâches. Cet ensemble peut être défini aussi bien d'une manière large qu'étroitement circonscrite : « savoir changer les garnitures de frein d'une voiture » est une compétence ; « savoir gérer une petite entreprise » en est une également. Il va de même de « savoir cal-

Être compétent, c'est choisir avec pertinence les actions à mettre en œuvre dans des situations inédites et, donc, savoir interpréter ces situations



culer les solutions d'une équation du second degré » et de « savoir adapter son écrit au destinataire ». Ce qui est surtout remarquable, c'est que, quel que soit le domaine, les compétences sont en général formulées dans des termes qui indiquent la ou les tâches qu'elles permettent d'accomplir et qui ne disent rien des démarches ou moyens en mettre en œuvre pour les accomplir. Autrement dit, elles sont définies par leur produit et non pas par le processus physique ou mental qu'elles engagent. Ainsi, dans le cahier des charges, il est question de savoir « organiser le travail des élèves », de savoir « prendre en compte la diversité des élèves » ou encore de savoir « évaluer les élèves ». Ces formulations indiquent bien les buts à atteindre ; mais en elles-mêmes elles ne disent rien des démarches à mettre en œuvre pour atteindre ces buts.

Et, a fortiori, elles ne disent rien de la manière de faire acquérir ces démarches par de futurs enseignants. Les formateurs d'enseignants ne doivent pas s'attendre à trouver dans cette liste des indications ou des pistes pour construire la formation. Plus

encore, certaines des compétences présentées dans le cahier des charges n'insistent pas tant sur la tâche que sur une qualité attendue dans son exécution : c'est le cas très précisément pour « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » et pour « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ».

Bref, la formulation en termes de compétences a un intérêt proclamatif et injonctif. Le référentiel de compétences de l'enseignant indique les attentes du futur employeur ; il n'est pas, à lui seul, un outil de formation. D'une certaine manière, si un tel référentiel existe, c'est parce que, dans la formation des enseignants, la dissociation entre l'institution formatrice et l'employeur est consommée.

ÊTRE COMPÉTENT, C'EST CHOISIR À BON ESCIENT

Si, maintenant, on s'interroge sur la manière de faire acquérir des compétences, on est conduit à un autre aspect de cette notion. Pour simplifier, nous partirons d'exemples de compétences scolaires que doivent acquérir les élèves.



► Parmi ces compétences, certaines sont très élémentaires et consistent en opérations stéréotypées que la plupart des élèves peuvent finir par automatiser au prix d'un entraînement : par exemple savoir effectuer une soustraction sur des nombres entiers ou savoir mettre au passé composé un verbe qui est au présent, etc. Mais on peut se demander si on peut encore appeler « compétence » la maîtrise de telles opérations. Nous préférons pour notre part parler dans ce cas de « procédures de base ». Car il convient de réserver le nom de « compétence » à des situations où l'individu est capable, non pas seulement d'exécuter une procédure automatisée quand on le lui demande, mais de choisir, parmi les procédures qu'il possède, celles qui conviennent à une situation relativement nouvelle. On dira qu'un élève a une compétence lorsque, de sa propre initiative, il choisit, dans un écrit, d'utiliser à bon escient le passé composé (plutôt que le présent, l'imparfait ou tout autre temps); ou lorsque dans un problème mathématique il comprend par lui-même qu'il y a lieu d'effectuer une soustraction. Ainsi ce qui caractérise une vraie compétence, dans un domaine donné, c'est la capacité de mobiliser à bon escient les procédures que l'on détient. Il en va de même pour les compétences de l'enseignant. Il peut avoir acquis, par expérience ou par formation, un certain nombre de procédés de base concernant aussi bien la mise en forme didactique des contenus disciplinaires que la gestion de la classe ou l'évaluation des travaux des élèves. Ce qui fera de lui un enseignant compétent, c'est sa capacité à choisir, parmi la gamme des procédures qu'il connaît, ce qui convient à chaque situation professionnelle. Ainsi, aussi bien pour les élèves dans les tâches scolaires que pour les enseignants dans les tâches professionnelles, être compétent, c'est choisir avec pertinence les actions à mettre en œuvre dans des situations inédites et, donc, savoir interpréter ces situations.

Du côté des élèves, ceux qui, de par leur origine sociale, ont le moins de familiarité culturelle avec l'école ont souvent plus de mal à interpréter les

Le référentiel de compétences de l'enseignant indique les attentes du futur employeur; il n'est pas, à lui seul, un outil de formation

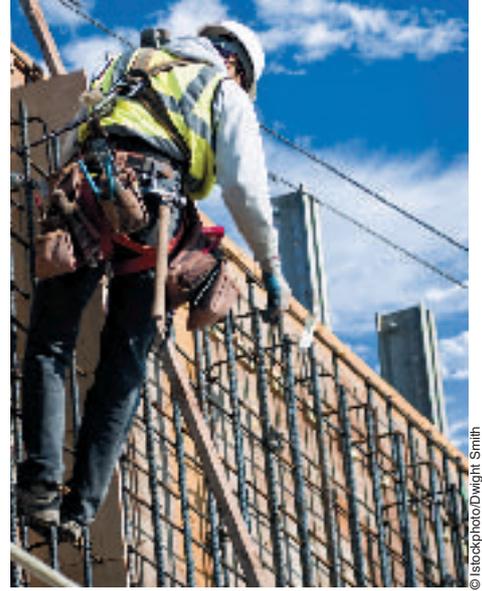
tâches un peu différentes de celles sur lesquelles on les a entraînés, et à relever en elles les traits pertinents qui permettraient de choisir les « bonnes » procédures.

Les enseignants, et notamment les enseignants débutants, peuvent avoir aussi de grandes difficultés à interpréter les situations professionnelles et à choisir les actions pertinentes qui y répondent; mais ces difficultés ont, évidemment, d'autres causes que celles des élèves. Elles tiennent d'abord au fait que les situations professionnelles auxquelles l'enseignant est confronté sont constamment changeantes et inattendues, du fait qu'il s'adresse à des humains. Mais en outre, la pertinence des actions à mener dans ces situations constamment renouvelées ne peut guère être déterminée d'une manière univoque. Nous vivons dans une société où, comme cela a souvent été relevé, il n'y a pas de consensus sur les valeurs et, donc, où il n'y a pas d'accord profond sur ce que nous devons transmettre aux générations suivantes. Il s'ensuit un débat incessant sur les missions de l'école. La détermination de ce qui est pertinent pour l'action enseignante, à un instant donné, reste difficile et, dans beaucoup de cas, indécidable. Pour le dire autrement, l'enseignant, à la différence de l'élève et à la différence de beaucoup d'autres professionnels n'est pas confronté à des « tâches », c'est-à-dire à des actions dont le but et les modalités seraient clairement définis et circonscrits par des exigences techniques et par des prescriptions hiérarchiques univoques. La tâche de l'enseignant, c'est de transmettre l'humanité et l'on voit bien que, dans une telle perspective, la définition du « bon escient » reste indéfiniment ouverte.

ÉVALUER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

Nous avons vu que la liste des dix compétences indiquées dans le cahier des charges avait une portée proclamative. Mais la tentation sera forte de s'en servir comme référentiel pour évaluer les futurs enseignants en fin de formation initiale. Or un tel usage risque d'entraîner plusieurs problèmes importants.

Le premier est lié aux raisons mêmes que nous venons d'indiquer. Car si l'on veut que cette évaluation ne reste pas intuitive et subjective, il faudra établir, pour chacune des dix compétences, des critères et des indicateurs permettant de dire si elle est acquise. Or pour certaines d'entre elles, il sera



sans doute difficile de s'entendre sur les critères du « bon escient ». C'est évident dans le cas de la première « Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable ». Mais ce sera sans doute aussi le cas lorsqu'il s'agira de déterminer les critères de la maîtrise des disciplines, d'une « bonne culture générale », de la prise en compte de la diversité des élèves, de la capacité à innover, etc. À cette difficulté tenant aux critères, s'ajoutent d'autres problèmes liés à la question de la cohérence du référentiel. Pour qu'un référentiel puisse servir à une évaluation, il faut s'être assuré que les différentes compétences sont mutuellement exclusives. Si on ne l'a pas fait, on risque d'évaluer plusieurs fois la même qualité et par là de sanctionner plusieurs fois une même carence dans la performance d'un individu.

D'autre part, il pourrait arriver qu'un futur enseignant manifeste sa maîtrise de chacune des dix compétences, prise isolément. Cela ne garantirait pas qu'il soit capable de les exercer ensemble dans le quotidien de la classe. Il arrive qu'un jeune enseignant, parce qu'il est préoccupé par la mise au travail de tous les élèves, oublie certains aspects épistémologiques ou didactiques du savoir qu'il veut faire acquérir à cet instant-là; le même individu pourra, à un autre moment, négliger des règles élémentaires de gestion de la classe, parce qu'il se focalise sur les aspects didactiques de sa leçon. Cette question renvoie à son tour à celle de savoir si les compétences indiquées dans le cahier des charges sont bien conciliables dans l'exercice concret du métier et si on n'y rencontre pas des contradictions. Sommes-nous sûrs d'avoir résolu complètement les divergences qui peuvent apparaître entre l'exigence d'une évaluation certificative et celle de tenir compte de la diversité des élèves ?

Au total, cette liste de compétences, indiquée dans le cahier des charges a le mérite d'énoncer les attentes du futur employeur. Par suite, elle a inévitablement des incidences sur l'orientation de la formation et sur l'évaluation des stagiaires à l'issue de celle-ci. Mais l'énoncé d'une compétence ne dit rien ni sur sa construction ni sur la manière de repérer qu'elle est acquise. Ainsi cette liste ne saurait tenir lieu, telle quelle, ni de programme de formation ni de référentiel d'évaluation.

Évaluer à l'instant T = problèmes



Le devenir de la philosophie dans la formation des enseignants ?

Avec les multiples réformes et aménagements des plans de formation, les horaires de philosophie sont devenus peau de chagrin. Le recrutement d'enseignant se tarit dans la plupart des IUFM. André Ouzoulias relaie dans son papier les préoccupations des enseignants de philosophie en IUFM et pose la question de la place de la philosophie dans la formation des enseignants.

→ par André OUZOULIAS, PRAG philosophie, IUFM de l'académie de Versailles, Université de Cergy-Pontoise

LA PLACE DE LA PHILOSOPHIE MENACÉE

Il faut remercier notre collègue Henri Louis Go, du département « philosophie et sciences de l'éducation » au sein de l'IUFM de l'Académie de Nice, d'avoir adressé, fin septembre, aux membres de la liste de diffusion Fdm du SNESUP un texte d'une grande clarté sur « les problèmes que rencontrent les professeurs de philosophie en IUFM ». Il y attire l'attention de tous les formateurs, quelle que soit leur discipline de rattachement ou leur corps, sur la limitation progressive du rôle de la philosophie et de l'intervention des professeurs de philosophie dans la formation des maîtres. Il conclut par un appel à « une large discussion pour essayer de définir la fonction que les philosophes doivent jouer en IUFM, en comptant sur la solidarité de tous les amoureux du savoir et de la culture. » En accord avec sa préoccupation, je suggère toutefois que les enseignants de philosophie en IUFM, tout en précisant de quelle façon leur travail (enseignement, formation et recherche) peut être conçu comme complémentaire de celui des sciences de l'éducation, de la psychologie et de la sociologie, commencent par alimenter cette réflexion à partir de leur expérience propre. Quelle forme cela devrait-il prendre, celle d'un colloque national, éventuellement précédé de séminaires au sein des IUFM ou inter IUFM, ou telle autre forme moins classique ? L'essentiel est que les enseignants de philosophie en IUFM, par-delà leurs investissements particuliers, qui sont très divers, et quel que soit aussi leur engagement syndical, se donnent les moyens de cette réflexion commune sur le(s) rôle(s) de la philosophie dans la formation des maîtres (du premier et du second degré).

À ma connaissance, la dernière initiative nationale de ce genre remonte au début des années 80, quand les écoles normales d'instituteurs étaient le cadre de la formation des maîtres du premier degré et que celles-ci comptaient parmi les PEN (professeurs d'écoles normales) plusieurs centaines de professeurs de philosophie. Une initiative (au moins) comparable ne serait pas déplacée 15 ans après la mise en place des IUFM et au moment où se réalise le nouveau statut des IUFM en tant qu'écoles professionnelles au sein des universités, elles-mêmes redessinées par la loi Pécresse.

Comment la philosophie peut-elle articuler une tradition pédagogique et une tradition philosophique aux enjeux de cette formation professionnelle dans les prochaines années ?

UNE INEXORABLE EXTINCTION

Toutefois, il ne faudrait pas que l'on comparât les professeurs de philosophie réfléchissant à leur rôle en IUFM aux musiciens de l'orchestre du Titanic le soir de son naufrage. En effet, tous les formateurs en IUFM, enseignants de philosophie et autres, et bien au-delà des IUFM, toutes les personnes qui pensent que la réflexion philosophique et une culture philosophique sont nécessaires à la formation des maîtres de la République, doivent être conscients que l'enjeu essentiel est tout simplement le maintien d'une présence institutionnelle de la philosophie dans la formation des maîtres ou sa disparition dans les toutes prochaines années.

Ce phénomène se cumule avec celui que note Henri Louis Go, à savoir une diminution de la durée de la formation professionnelle (une année de formation après le concours au lieu de deux avant les IUFM), et au sein de cette formation professionnelle, une diminution de la formation dite théorique (la formation est de plus en plus centrée sur les stages et de plus en plus soumise aux exigences – normales – de l'urgence pratique qui leur est liée). De ce fait, semblablement aux autres disciplines, les philosophes et la philosophie ont de moins en moins d'occasion de figurer dans les emplois du temps des professeurs des écoles. Et, concernant les maîtres du second degré, pas seulement dans la formation des

professeurs de philosophie en terminale de lycée.

Quarante ans après son apparition, vers 1970, dans la formation des maîtres, personne n'aura tué la philosophie, mais les responsables politiques n'auront rien fait pour empêcher qu'elle disparaisse, dans le silence et dans l'indifférence générale, quand ce n'est pas dans l'allégresse de ceux qui s'emparent de ses dépouilles ou de tels gestionnaires qui règlent leurs comptes avec l'esprit philosophique. Et quand, en 2012, nous célébrerons le 300^e anniversaire de la naissance de Jean-Jacques Rousseau, peut-être sera-t-il alors de bon ton de faire lire au cours d'une cérémonie présidée par le directeur de l'IUFM des extraits du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, du *Contrat social* ou de *Émile ou de l'éducation*, alors même que le dernier des professeurs de philosophie sera parti depuis deux ou trois ans !

Hélas, l'intégration des IUFM aux universités risque d'accélérer ce processus. Le ministère a abandonné pratiquement tout contrôle sur la formation des maîtres. Ainsi, en aurait-il la volonté, il ne pourrait même pas exiger par exemple un horaire minimum en philosophie de l'éducation assuré par des professeurs de philosophie. Et si l'on considère les nouveaux pouvoirs dont disposent les présidents des universités dans le recrutement des personnels grâce



La réflexion philosophique : un éclairage nécessaire à la formation des enseignants

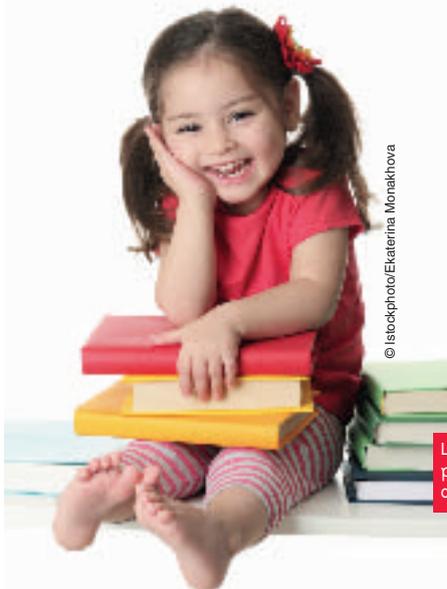
LES DERNIERS PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE

La philosophie risque fort de disparaître de la formation des maîtres. La raison en est l'inexorable extinction de la population des professeurs de philosophie en IUFM depuis 1992. Si l'on prend comme exemple le centre de Cergy (l'un des cinq sites les plus importants de France, de l'IUFM de Versailles y forme environ 900 PE), sur quatorze formateurs du département « Philosophie, sciences humaines et sociales » (PSHS) participant aujourd'hui à la formation initiale et continue des PE, il n'y en a plus que cinq à relever administrativement de la discipline « philosophie ». Dans les années 80, cet effectif était bien plus important car à l'époque, c'était la totalité des formateurs en « Pédagogie générale » qui venaient de la philosophie, dans la continuité des E.N., où on les avait d'abord nommés comme « psychopédagogues ». Dès la création des IUFM (1991-1992), le recrutement s'est diversifié avec l'affectation de collègues venant des sciences de l'éducation, de la psychologie ou de la sociologie. C'était nécessaire et juste si l'on évalue la contribution de ces communautés à la construction des connaissances et aux débats sur l'éducation dans notre pays. C'était utile pour la formation des maîtres : celle-ci ne peut que gagner à s'ouvrir à des regards divers sur l'éducation. Toutefois, et c'est maintenant devenu une gestion normale, les IUFM ne recrutent pas ou presque pas d'enseignant-chercheur venant directement de la philosophie ou ayant une solide formation philosophique, ni de professeurs du second degré, PRAG ou PRCE, étiqueté philosophie, ni de PEMF recruté en fonction d'une formation universitaire en philosophie mentionnée dans le profil de recrutement. Il suffit de consulter les BO de ces dernières années pour observer ce phénomène de raréfaction progressive du recrutement. Si l'on a pu apercevoir encore un poste à pourvoir ici ou là, c'est grâce à l'oiseau rare dont on a eu besoin pour la préparation au CAPES Philosophie et la formation des professeurs de philosophie au lycée. Encore peut-il s'agir d'un contrat de trois ans sur un poste en service partagé, qui n'incite pas vraiment le collègue à s'investir fortement dans une autoformation au service de la formation des maîtres...

Nous devons avoir conscience que cette gestion des recrutements a une fin, un terme à coup sûr, mais sans doute aussi une finalité : la disparition pure et simple des philosophes dans de nombreux sites IUFM et, avec eux, de la philosophie dans la formation des maîtres. En effet, on ne recrute plus de philosophes, mais beaucoup de ceux qui sont en poste partent en retraite. S'il ne pleut pas et qu'il y a évaporation, on observe d'abord un lent assèchement, puis d'un seul coup, survient la désertification. C'est ce qui se passera par exemple à Cergy très bientôt. En prévoyant les départs en retraite à partir des âges des personnes concernées, l'effectif des profs de philo évoluera ainsi : 2008 : 4 professeurs ; 2010 : 3 professeurs ; 2011 : 2 professeurs ; 2013 : 0 professeur. En réalité, en 2013, il y aura encore un professeur « issu de la philosophie ». Il s'agit d'une collègue qui a été nommée MC en sciences de l'éducation en 2007 ; mais elle ne restera que jusqu'en 2015 (si le droit à la retraite est maintenu à 60 ans...).

Résumons : dans un peu moins de quatre ans, il n'y aura donc plus que 2 collègues philosophes (sur 14 PSHS ?). Et en 2013, (c'est demain !), ce sera la fin de toute présence institutionnelle de la philo dans la formation professionnelle des maîtres à Cergy. Sachons que c'est déjà la réalité pour de nombreux petits centres de formation qui ne comptent plus aucun professeur de philosophie au sein de leur effectif de formateurs.

La philosophie : pourquoi pas dès l'école primaire ?



© Isstockphoto/Ekaterina Monakhova

► à la loi Pécresse, il est peu probable que cela soit favorable aux philosophes : la masse gravitationnelle représentée par les départements de philosophie dans les universités est trop modeste pour modifier le cours ordinaire des jeux de pouvoir entre les autres départements.

Pointons cependant un paradoxe : c'est précisément au moment où de plus en plus de maîtres cherchent à ouvrir l'école primaire à la réflexion philosophique (depuis mai dernier, trois livres parus sur le sujet) que la philosophie disparaît de la formation des maîtres...

QUELLES MODALITÉS POUR RÉFLÉCHIR, ÉCHANGER, AGIR ?

En somme, les enseignants de philosophie en IUFM sont face à une double nécessité :

1. Ils doivent réfléchir sérieusement à la place de la philosophie dans la formation des maîtres et à la façon dont sa contribution peut articuler une tradition pédagogique et une tradition philosophique aux enjeux de cette formation professionnelle dans les prochaines années. En effet, ils ne convaincront personne du caractère vital de la contribution de la philosophie à la formation des maîtres s'ils ne sont pas en mesure de clarifier les spécificités de leur intervention en tant que philosophes, de mieux expliciter les diverses conceptions de leur métier, tout en reconnaissant les contradictions ou les tensions qui le traversent et en dessinant les formes possibles de cette présence de la philosophie en IUFM.

2. Il faut mener un combat pour sauver le principe même d'une formation des maîtres conçue comme une « culture professionnelle critique », pour laquelle la contribution des philosophes et de la réflexion philosophique est irremplaçable. Ce combat pourrait trouver des soutiens bien au-delà des rangs des philosophes patentés. S'il est certain que la formation actuelle des maîtres reste perfectible, qui peut penser en effet que la disparition de la philosophie constituerait une amélioration ? Et si l'on prend en compte les caractéristiques de la période présente, où l'école se vit en crise et cherche à redéfinir son identité et son rôle social, la réflexion philosophique n'apparaît-elle pas alors plus précieuse que jamais ?

Cet article atteindrait son but si quelques professeurs de philosophie en IUFM, lecteurs de cette revue syndicale, voulaient bien se concerter pour proposer promptement à tous leurs collègues des modalités de réflexion, d'échange et d'action.



Enseigner l'histoire de l'esclavage

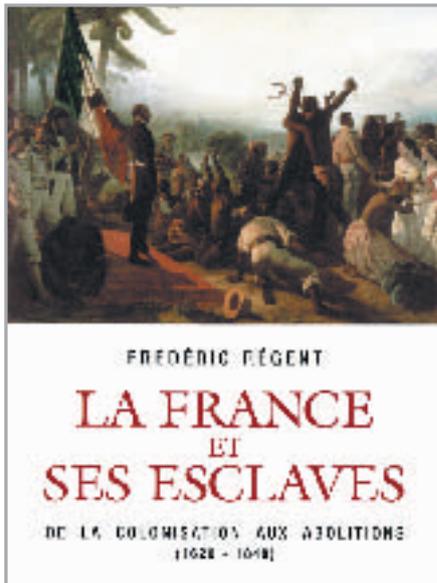
Frédéric Régent

La France et ses esclaves, de la colonisation aux abolitions, 1620-1848 -

Grasset

Un ouvrage de référence pour les enseignants qui y trouveront une approche générale de la question traitée chronologiquement, des premières introductions d'esclaves africains dans les colonies françaises jusqu'à l'abolition définitive de l'esclavage. L'auteur s'attache à présenter les rapports entre colons et esclaves dans toute leur complexité, tout en fournissant des données factuelles nécessaires pour mieux connaître le sujet dans ses différents aspects.

Une chronologie, des cartes, des index et une bibliographie complètent l'exposé, faisant de l'ouvrage un outil précieux pour les enseignants. Ouvrage à recommander aux PE et PLC qui doivent enseigner cette question d'Histoire. ● M. G.



Autre ouvrage, pédagogique, sur la question

Eric Mesnard, Aude Désiré

Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage

CRDP de l'académie de Créteil

Pierre Merle

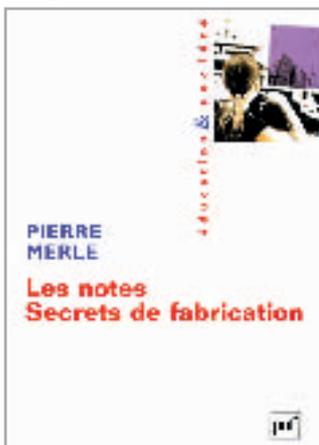
Les notes, secrets de fabrication

PUF, 2007

Ce livre reprend, en le complétant et en l'actualisant, un livre paru en 1996. Il montre la complexité de la notation qui intègre le livret scolaire et le rapport personnel à l'élève. Il comprend trois parties : la fiche de renseignement que beaucoup d'enseignants font remplir à leurs élèves en début d'année, alors qu'il existe un livret scolaire ; la notation dans le quotidien de la classe et

les arrangements que cela provoque ; enfin la notation au baccalauréat. Livre riche en réflexions mais concernant surtout le collège et le lycée. On ne note pas en primaire, on évalue. Mais les problèmes sont probablement les mêmes. Livre pour s'informer et réfléchir. ●

P. S.



Stéphane Bonnéry

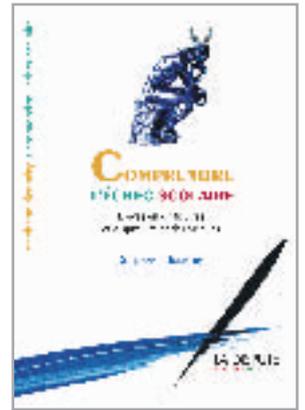
Comprendre l'échec scolaire

Paris, éditions La Dispute, 2007

« Un grande difficulté », « en échec », « perturbateurs »... cet ouvrage tente de dévoiler ce que masque ces désignations ordinaires. Que nous apprennent ces élèves de la façon dont se construit la difficulté scolaire ? Que nous apprennent ces « grandes difficultés » des difficultés ordinaires qui structurent les inégalités scolaires ?

Après un premier chapitre, consacré à la difficulté intellectuelle dans le processus d'apprentissage, l'auteur s'intéresse à la relation entre dispositifs pédagogiques et inégalités scolaires, avant d'envisager les élèves dans leurs rapports à l'école, la famille et à leur pairs et d'analyser les spirales de l'échec.

Un ouvrage essentiel pour tout enseignant ● M.-L. E.



G. Krick ; J. Reichstadt ; J.-P. Terrail

Apprendre à lire. La querelle des méthodes

Gallimard, 2007

L'ouvrage cherche à faire le point sur la querelle des méthodes de lecture suscitée par le ministre de l'Éducation nationale, en 2006. Il montre que la question déborde les techniques de l'apprentissage de la lecture mais recouvre des questions de positionnement pédagogique et politique (méthode naturelle qui laisse l'élève construire son savoir contre méthode plus directive). Les auteurs défendent la méthode syllabique qui n'est de gauche, ni de droite mais qui semble plus efficace. Certains manuels sont promus : Lire avec Léo et Léa ; J'apprends avec Mini-Loup... Un manuel Boscher plus riche intellectuellement et culturellement est souhaité. ●

P. S.



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

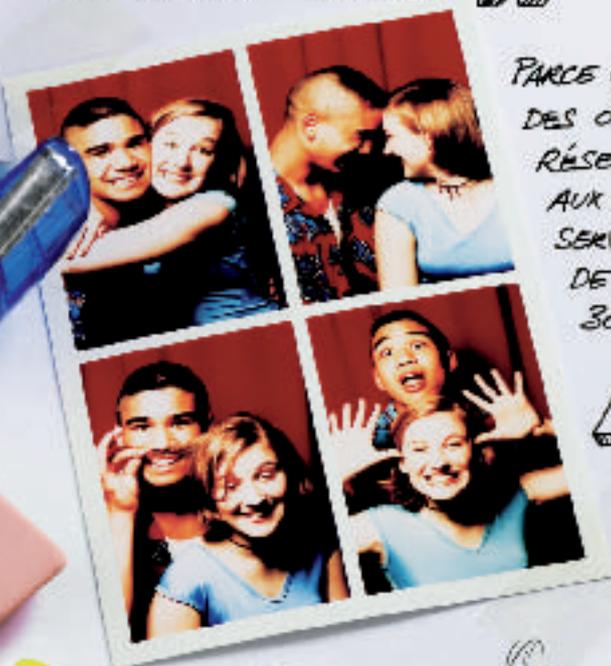
ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

Impression : SIPE, 85, rue de Bagnolet 75020 Paris

Photo couverture : © Istockphoto/ Martin Llado

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 31/12/2008
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.

