



DOSSIER

## Lecture : la parole aux chercheurs

snes -fsu

### FOCUS

#### Concours

Coupes sombres dans les postes mis aux concours de recrutement : cette chute, conjuguée avec le CPE, assombrit encore plus l'horizon des jeunes poursuivant des études supérieures. [Page 3](#)

### VOIX DES IUFM

#### À vos plumes !

« Voix des IUFM » a pour but de relier les différents instituts. Malgré *La lettre des IUFM*, les collègues sont souvent peu informés de la vie des autres établissements. Dans la période agitée que nous traversons une nouvelle fois, l'information réciproque est une nécessité. Cette rubrique vous est donc largement ouverte. ([formations@snesup.fr](mailto:formations@snesup.fr)). [Page 15](#)

### FORMER

#### L'autorité

Faire le diagnostic d'une crise de l'autorité a comme préalable d'élucider le concept d'autorité. La tentative c'est de le définir à travers les notions de supériorité, de reconnaissance et de maîtrise de soi et d'en éprouver la pertinence dans l'acte d'enseigner. [Page 5](#)

*fdm paraît  
sous une  
nouvelle  
maquette  
pour être  
toujours  
plus et  
mieux au  
service de la  
formation  
des  
enseignants*



→ par Michèle Gabert,  
membre du BN du SNESUP,  
responsable du collectif  
« Formation des enseignants »

Nous sommes très heureux et très fiers de vous présenter ce premier numéro de la nouvelle formule de *Former des Maîtres*.

Cette revue, consacrée à la formation des enseignants et au métier sous toutes ses facettes, bénéficie d'une métamorphose analogue au magazine mensuel *Le SNESUP*. Sa maquette entièrement renouvelée donne un nouveau souffle à notre parution.

Le premier dossier de la revue est consacré à la lecture. Le sujet fait à nouveau couler beaucoup d'encre depuis quelques semaines. Pour quelles raisons ?

La publication par le ministère d'une circulaire condamnant des méthodes de lecture abandonnées depuis longtemps et l'oukase envers notre collègue Roland Goigoux, interdit d'intervenir au stage national de formation des IEN auquel il participait depuis plus de dix ans, sont des abus inacceptables provenant du pouvoir politique.

Ce sont des atteintes intolérables tant à la liberté de l'enseignant dans le choix de ses outils pédagogiques qu'à la libre appropriation des résultats de la recherche par les personnels d'encadrement de l'Éducation nationale.

Dans le présent dossier, le SNESUP veut faire entendre une toute autre voix.

C'est pourquoi il donne la parole aux chercheurs dans une approche contradictoire. Nous espérons ainsi contribuer à éclairer scientifiquement et pédagogiquement ces questions.

Ce combat pour la vérité dans le domaine de l'apprentissage de la lecture vaut pour tous les autres champs du savoir. On vient de le voir avec la loi du 23 février 2005 où le gouvernement a été contraint de reculer : le Conseil constitutionnel décidant que l'alinéa de l'article 4 portant sur la reconnaissance du « rôle positif » de la colonisation dans les programmes scolaires relevait du seul domaine réglementaire. Mais ce n'est qu'une demi-

victoire car le passage visé n'est nullement abrogé.

Chaque syndiqué, chaque enseignant doit se montrer vigilant et refuser toute intrusion du politique dans ses pratiques d'enseignement : c'est un enjeu démocratique. Résister c'est la seule solution que les fonctionnaires peuvent mettre en œuvre face à des ordres arbitraires, dangereux pour le caractère laïque et républicain de l'école.

Le ministre se montre moins actif pour ce qui concerne l'intégration des IUFM dans les universités. La dernière rencontre du SNESUP avec J.-L. Nembrini, chargé de la formation des enseignants au cabinet du ministre, ne laisse pas d'inquiéter. Nous avons ainsi appris que le cahier des charges des formations ne serait publié que fin mai, début juin, sans aucune concertation préalable. La formation en alternance pensée par le ministère serait binaire : le théorique à l'université, la pratique sur le terrain, sans formateurs à temps plein, seuls les temps partagés ayant grâce aux yeux du ministère. Quant au mémoire professionnel, J.-L. Nembrini envisage même de ne point le faire figurer dans le cahier des charges ! En fait, il reprend les mêmes orientations que celles qu'il promouvait avec Luc Ferry.

Ces entraves à une véritable intégration universitaire des IUFM sont un mauvais présage. Si rien n'est fait d'ici la fin 2006, rien ne sera fait en 2007, année électorale. Il sera alors d'autant plus facile au ministre en place de constater que l'intégration est irréalisable. Et, contrairement à ce que certains se plaisent à croire, ce ne serait pas le statu quo mais la mise en place d'écoles professionnelles placées sous l'autorité du recteur et des corps d'inspection. Là aussi il y aurait reprise en main.

Outil de réflexion et d'information, *Former des Maîtres* doit être également l'outil d'un syndicalisme fort.

Bonne lecture à tous.

«  
La  
circulaire  
du  
3 janvier  
sur la  
lecture  
constitue  
un abus  
manifeste  
du pouvoir  
politique  
auquel  
il faut  
s'opposer.  
»

FOCUS

DES RECRUTEMENTS EN BAISSÉ

Signez les pétitions Page 3

FORMER

L'AUTORITÉ

Page 5

DOSSIER

LECTURE : LA PAROLE AUX CHERCHEURS

Pour le premier dossier de cette nouvelle présentation de *fdm*, le SNESUP donne la parole aux chercheurs et organise le débat Page 7

VOIX DES IUFM

EN CHAMPAGNE, destitution de la directrice

À CRÉTEIL, des PE2 protestent contre le non

paiement de leur salaire

EN LORRAINE,

le service de restauration est supprimé

EN AUVERGNE,

DVD interdit Page 15

ENVIE DE LIRE

LES COLLÈGUES ONT LU POUR VOUS

Vous pouvez vous aussi, alimenter cette rubrique par vos notes de lecture (entre 400 et 600 signes)

Page 16

EMPLOI

# Hécatombe pour l'emploi dans le second degré

par Francis Valenti, secrétaire national du SNES

Le SNESUP a demandé à des syndicats de la FSU concernés par les suppressions de postes aux concours de recrutement d'exposer leur analyse.

Le ministère a profité des congés de Noël pour annoncer une baisse de 30% des postes aux concours de recrutement. Si l'emploi est une priorité nationale mainte fois affirmée, à l'évidence cela ne concerne pas l'Education Nationale et le second degré en particulier.

**BAISSE DRASTIQUE DES POSTES...**

Les 10 000 postes ouverts aux concours externes (- 4 000) nous ramènent au niveau de 1987, en pleine crise de recrutement. Un seuil vient d'être franchi dans la politique de sous-recrutement engagée par le gouvernement depuis trois ans et qui a vu les déficits de recrutements nouveaux se cumuler. L'objectif affiché pour la fonction publique, de ne remplacer qu'un départ sur deux, est en passe de se concrétiser pour le second degré. Traduction pour les étudiants : 4 000 possibilités en moins d'accéder à un emploi qualifié.

Avec la fermeture des concours réservés et des examens professionnels, les concours internes sont désormais la seule voie de titularisation pour les non-titulaires. Voie particulièrement étroite en 2006, avec 2 000 postes au total (- 800). Hors agrégation interne (réservée aux titulaires), il n'y aura plus que 1 240 possibilités de titularisation, soit au bas mot 2 000 de moins qu'en 2005. Résultat pour les non-titulaires : chômage massif et précarité durable.

Les choix faits en matière de recrutement déterminent une série de mesures prises ou annoncées au fil des mois et dont la cohérence ne peut échapper : resserrement de l'offre d'enseignement sur le socle commun, mise en place du dispositif de remplacement De Robien, redéploiements de postes vers les collèges « ambition réussite », suppression de plus de 2 000 postes

dans les établissements à la rentrée prochaine, promotion des supposés « mérites » de la bivalence par le ministre... .

**...PRÉLUDE À UNE CRISE DE RECRUTEMENT**

Cette politique à courte vue est irresponsable pour l'avenir proche. Le message adressé aux étudiants est d'aller chercher ailleurs un emploi qualifié. Les fermetures de formations ou de sites qui vont en découler vont fragiliser les IUFM au moment où doit se négocier leur intégration dans les universités. Cela confirme nos craintes quant à certaines orientations possibles du futur cahier des charges de la formation des enseignants : stage en responsabilité porté à mi-temps, réintroduction de la bivalence, resserrement de la formation sur l'enseignement du socle commun. Si l'on ne parvient pas à un changement de cap radical, les conditions seront réunies d'une crise majeure de recrutement dans les prochaines années, alors que dimiueront les viviers de candidats : maximum des départs, remontée des effectifs d'élèves, concurrence des autres secteurs d'activité pour des emplois de qualification équivalente et plus attractifs au plan salarial. Et scénario connu, les effets de cette crise programmée pourraient servir d'argument pour justifier, outre la baisse du niveau de recrutement, le contournement du recrutement par concours et le recours massif aux personnels précaires.

**-30 % en moyenne de postes aux concours**

**-4 000 possibilités d'emploi qualifié pour les étudiants**

PARLONS CHIFFRES

Pour se justifier, le ministère pratique la désinformation et la manipulation des chiffres. Exemples :

- Il prétend qu'entre 2002 et 2005, 74 000 enseignants ont été recrutés. C'est faux. Il obtient ce résultat en faisant l'amalgame entre recrutements par concours externes et titularisations par concours internes. En vérité, sur la période, le nombre de stagiaires IUFM, qui représentent le véritable sang neuf, est de l'ordre de 57 000.
- Il prévoit 15 250 départs par an en moyenne en 2006 et 2007, invoquant le fait qu'un certain nombre de collègues ont différé leur départ avec la nouvelle loi sur les retraites. Certes, mais ces départs auront lieu de toute façon, le phénomène étant forcément de courte durée.
- En tout état de cause, les 10 000 postes aux concours externes ne suffiront même pas à couvrir l'estimation « réaliste » du ministère. Si l'on tient compte des déperditions inévitables (admissions multiples, affectations directes dans le supérieur) et en l'absence de listes complémentaires, il faut s'attendre à environ 8 700 recrutements nets en 2006, soit un nouveau déficit d'au moins 6 000 titulaires à la rentrée 2007, soit la couverture de la moitié des besoins estimés par la DEP (17 300), service chargé des statistiques au ministère.

Pour protester contre les suppressions et demander des créations de postes, signez la pétition sur le site du SNESUP : <http://www.snesup.fr/navigation/general/page.php?ndoc=2167>

EMPLOI

# La bagarre pour les postes en STAPS : l'avenir de l'EPS en jeu !

par Christian Couturier, Claire Pontais, membres du BN du SNEP

Face à la baisse des recrutements, la riposte s'organise. C'est l'avenir du métier qui est en jeu.

À u début des vacances de Noël, les étudiants ont appris la chute de 50 % des postes au CAPEPS externe (73 % à l'interne). Décision scandaleuse, annoncée à moins de deux mois des écrits, elle laisse augurer des projets à venir, sur le fond et sur la méthode : mépris pour les étudiants qui préparent le CAPEPS, mépris pour la discipline EPS, qui rappelons-le, ne fait pas partie du « socle commun des connaissances », mépris aussi pour l'honnêteté puisque les responsables se bornent à répéter qu'il y a trop de postes en EPS, alors que le ministère lui-même (direction des l'évaluation et de la prospective) et le SNEP sont capables de démontrer le contraire.

La mobilisation a donc démarré dès la rentrée de janvier et a gagné aujourd'hui la quasi-totalité des académies. Le SNEP a mis en place sur son site ([www.snepfsu.net/peda/staps2/echos.htm](http://www.snepfsu.net/peda/staps2/echos.htm)) un suivi des actions et des informations pour que chaque étudiant et chaque enseignant puissent connaître, académie par académie, l'état des luttes. Les étu-

diants ont organisé également, avec beaucoup de dynamisme, un système de communication rapide sous différentes formules : liste de diffusion, site Internet, forum, blogs... Ils préparent activement une grande manifestation à Paris le 16 mars. Ce mouvement, s'il concerne évidemment les futurs enseignants, touche aussi de près les enseignants en postes et les formateurs qui vont très prochainement voir les effets de cette politique désastreuse pour l'école dans son ensemble : augmentation des heures supplémentaires, suppression d'options et de classes et augmentation des effectifs, suppression de postes et redéploiements... Par l'ampleur de la casse annoncée, c'est pour l'EPS, un retour aux schémas des années 70 qui proposaient diverses formes de déscolarisation de la discipline. La profession ne peut se contenter de « soutenir » les étudiants, elle doit créer, au-delà du problème des postes aux concours, une véritable dynamique en faveur de la discipline si l'on veut encore que demain il y ait de l'EPS pour tous et dans toutes les écoles. Réfléchir

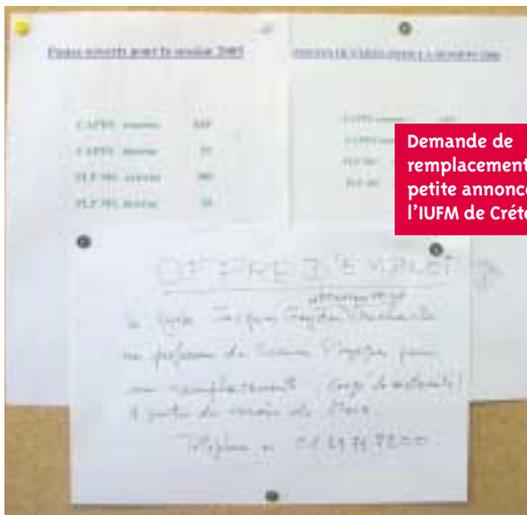
La profession doit créer une dynamique en faveur de l'EPS.

aux moyens d'action les plus efficaces, organiser une permanence des luttes, créer des synergies avec tous les acteurs de l'école devient un enjeu existentiel pour toute la communauté EPS. Nous avons dans l'histoire toujours montré notre capacité à défendre l'idée d'une culture riche et humaniste pour tous : nous avons un défi à relever, celui de continuer à ne pas laisser brader l'éducation nationale !

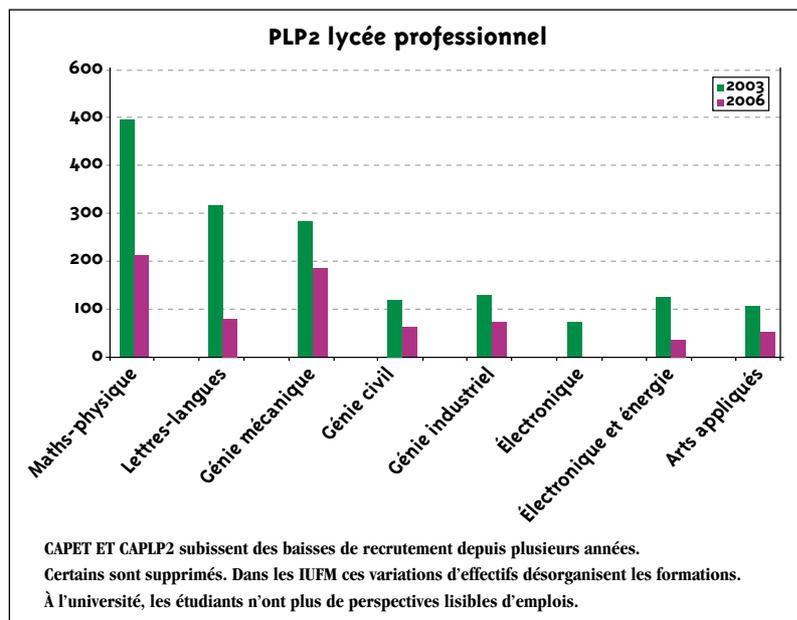
## BAISSE DES POSTES AUX CONCOURS ET RECRUTEMENT PAR PETITES ANNONCES

Au Conseil d'administration de l'IUFM de Créteil, les élus FSU ont fait voter une motion dénonçant la diminution des postes aux concours et la fermeture ainsi induite de certaines formations. En langue, c'est le CAPES d'arabe qui disparaît d'une académie où la population d'origine maghrébine est pourtant forte. Dans les filières techniques, certains CAPET fermés depuis deux ans, ne seront certainement pas réouverts de si tôt.

Le recteur argue qu'il faut ajuster au plus près les postes aux besoins réels du terrain.



Demande de remplacement par petite annonce à l'IUFM de Créteil



Dans l'académie, le besoin est si bien cerné par les services rectoraux que c'est par petite annonce que se fait le recrutement des remplaçants pour les départs en congés maternité. « Si vous voulez me faire dire qu'il me manque des professeurs de physique-chimie, oui il m'en manque » dit le recteur. C'est certainement la constatation de cet état de fait qui a conduit le ministère à diminuer le nombre de postes de physique chimie de 800 à 620, soit une baisse de 30 %.

# De l'autorité

→ par François Bouillon,  
professeur de philosophie, IUFM de Paris

Enigmatique est la notion d'autorité, a fortiori dans l'enseignement. Et pourtant, il est possible de la définir à partir de trois propriétés : la maîtrise des savoirs scolaires, de soi et de la classe. Ainsi comprise, l'autorité peut s'apprendre.

Dans son petit livre « La notion d'autorité » écrit en 1942 et publié en 1982, Alexandre Kojève note à juste titre que « chose curieuse, le problème et la notion d'autorité ont été très peu étudiés... l'essence même de ce phénomène n'a que rarement attiré l'attention ». Pour pallier cette insuffisance théorique, il propose une définition de l'autorité comme la possibilité qu'a un être d'agir sur un ou plusieurs autres êtres sans que ceux-ci « réagissent sur lui tout en étant capables de le faire ». L'autorité, en ce sens, est une relation asymétrique qui, comme le soulignait Hannah Arendt, suppose le consentement d'autrui ; cette nécessaire adhésion voire soumission de l'autre est au cœur du phénomène d'autorité. Si, pour faire sortir quelqu'un de ma chambre, je dois user de la force, je montre par là que je n'ai pas d'autorité.

Kojève ne va pas plus loin dans l'explication philosophique du phénomène. Il procède seulement à une description des phénomènes d'autorité qui lui permet de dégager quatre types « simples, purs ou élémentaires » d'autorité : le père sur l'enfant, le maître sur l'esclave, le chef sur la bande, le juge sur celui qu'il juge. Dans la vie, selon lui, il n'y a pas pour chaque personne un type pur d'autorité mais le plus souvent une combinaison de ces types avec des dominantes.

Malgré toute la force descriptive de cette tentative, force est de constater qu'elle ne lève pas l'énigme de l'origine de l'autorité de quelqu'un sur quelqu'un. En effet, l'autorité implique la reconnaissance par l'autre que ce que je dis, fais ou bien demande est légitime ; sinon ces actes seraient ressentis comme arbitraires c'est-à-



dire autoritaristes. Or, comme le dit la sagesse commune, l'autorité est « naturelle ». Pour qu'il y ait autorité il faut qu'il y ait reconnaissance par l'autre de la légitimité de mon empire sur lui. Or, la difficulté c'est que la reconnaissance implique le plus souvent la réciprocité voire l'égalité. A la différence, l'autorité c'est la reconnaissance que quelqu'un d'autre vaut plus que moi.

En ce sens l'autorité c'est avant tout la reconnaissance de la supériorité de l'autre sur moi. C'est donc, en quelque sorte, la reconnaissance « hiérarchique » de la valeur de l'autre, ce qui est paradoxal dans la mesure où la reconnaissance implique la réciprocité voire l'égalité. C'est un philosophe allemand, Hans Georg Gadamer (1900-2002), qui, dans une page éclatante de son grand livre « Vérité et méthode », a analysé avec force cette dimension fondamentale de l'autorité. Cette page va véritablement au cœur du concept d'autorité en articulant ses trois propriétés essentielles : la supériorité, la reconnaissance et la connaissance : « Nous reconnaissons que l'autre nous est supérieur en jugement et en perspicacité, que son jugement nous devance, qu'il a prééminence sur le nôtre. De même l'autorité ne se concède pas proprement, mais s'acquiert et doit nécessairement être acquise pour quiconque veut y prétendre. Elle repose sur un acte de la raison même qui, consciente de ses limites, accorde à

d'autres une plus grande perspicacité. Ainsi comprise dans son vrai sens, l'autorité n'a rien à voir avec l'obéissance aveugle à un ordre donné. Non, l'autorité n'a aucune relation avec l'obéissance : elle repose sur la reconnaissance » (p.118).

Cette reconnaissance de la supériorité est un maître ensemble – la connaissance – qui est l'évidence que s'institue un rapport de grandeur en termes « de grand et de petit » ; entre deux êtres se nouent la reconnaissance et le savoir de la supériorité dans quelque domaine que ce soit selon la formule « *il est plus grand que moi* ». Plus grand que moi comme joueur de football, comme savant, comme danseur... C'est la reconnaissance de la grandeur fondée sur la connaissance que l'on a des « *règles du jeu et des valeurs du milieu* » qui fait que l'on dit de quelqu'un qu'il a « *de l'autorité* ». La formule de l'autorité c'est : « *il en sait plus que moi* », « *il est meilleur que moi* », « *il est plus fort que moi* ». Bref, « il est plus que moi ».

**La formule de l'autorité c'est :**  
« *il en sait plus que moi* »,  
« *il est meilleur que moi* »,  
« *il est plus fort que moi* ». **Bref, « il est plus que moi. »**

Mais, en même temps, cette reconnaissance ne dure que dans la mesure où le « supérieur » suscite chez « l'inférieur » l'envie d'être comme lui ou, tout du moins, de le suivre. Cette adhésion dépend beaucoup du pouvoir qu'a le maître de donner le sentiment qu'il est accessible et que, comme lui, devenir « grand » est possible. L'autorité est générosité ; elle est donc de soi et de son savoir. En ce sens, la véritable autorité c'est aussi la communication à l'autre qu'on est là pour le faire grandir, pour l'élever.

## LA TRIPLE MAÎTRISE

Dans le champ de l'enseignement, c'est l'autorité du maître qui transforme l'enfant en élève. Cette autorité dépend d'une triple maîtrise

— des savoirs scolaires, de soi, de la classe — qui fait que l'enseignant est perçu par l'élève comme supérieur à lui car plus savant, plus calme et plus attentif à l'ensemble des élèves. Le terme maîtrise ne doit cependant pas faire illusion. La psychanalyse en particulier nous a appris à ne pas tomber dans l'illusion d'une maîtrise totale, d'une emprise sur ses sentiments et ses actions. La maîtrise du maître c'est avant tout une tension vers un perfectionnement dans les trois domaines précités.

Il va de soi qu'un maître doit maîtriser les savoirs qu'il transmet ainsi que les modes de cette transmission. Cette compétence c'est celle de la maîtrise de la ou des disciplines que l'on enseigne. Cette qualification passe par la conversion en savoirs scolaires des savoirs disciplinaires acquis à l'université et évalués par les concours de recrutement. Ce processus de métamorphose c'est ce que l'on appelle communément la transposition didactique. Il ne suffit pas d'être savant dans sa discipline pour avoir l'autorité. Enseigner c'est, en suivant l'étymologie, être l'auteur d'un apprentissage qui aura du sens pour les élèves. Être savant est nécessaire mais insuffisant. Pour être un bon enseignant, il faut adapter son enseignement à ses élèves et créer des situations d'apprentissage qui favorisent l'accès aux contenus d'enseignement. Il faut donc avoir acquis un véritable savoir didactique qui est le savoir des savoirs scolaires et des modalités de leur acquisition par les élèves.

Les élèves ne s'y trompent pas lorsqu'ils stigmatisent les traits, selon eux, du mauvais enseignant : « *il explique mal* » ; « *il ne nous fait pas bien travailler* ». Ils ajoutent à ce portrait « *qu'il ne les comprend*

*pas* », « *qu'il raconte sa vie* », « *qu'il s'énerve dès qu'on lui demande d'expliquer* », « *qu'il ne sait pas se faire respecter* », « *qu'il n'est pas juste* » ; bref, « *qu'il n'a pas d'autorité* ».

Non seulement sont pointées dans ces jugements les difficultés didactiques de l'enseignant, mais ils renvoient aussi au deuxième pôle de son absence de maîtrise : la maîtrise de soi. C'est cette relation énigmatique de l'autorité et de la maîtrise de soi qui est restée philosophiquement obscure. On cherchera vainement en ce sens dans l'histoire de la philosophie de grands auteurs qui se confrontent à cette relation entre maîtrise de soi et autorité.

Dans l'histoire des idées, l'essentiel de cette réflexion se trouve dans la recherche historique analysant l'expression de soi dans le maintien du corps notamment en ce qui concerne l'éducation des princes et la civilité (cf. Claudine Haroche et Jean-Jacques Courtine, « Histoire du visage, exprimer et taire ses émotions, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle », Payot, 1994).

Avec l'émergence des cours princières, véritables enceintes, se développe l'observation de soi et des autres générant la tendance à déchiffrer l'homme intérieur à partir de son apparence. En témoignent en particulier les traités de civilité, les mémoires de l'époque qui ont souvent pour thème le comportement des princes, des rois. On y trouve par exemple ces fortes paroles de Louis XIV au Dauphin : « *Celui qui ne produit rien de soi fait paraître beaucoup davantage ce qu'il exécute* ».

Le roi fait l'éloge du gouvernement de soi, de l'impassibilité, de l'impénétrabilité, du silence voire du secret. Pour gouverner autrui il faut se gouverner soi-même : gouverner son visage, son corps, son maintien, ses propos. La maîtrise que le roi exerce sur lui-même est indissociable de la domination exercée sur autrui. Contraindre le visage au silence de l'impassibilité, le corps au maintien c'est, dans le lexique de l'époque, la « contenance ». Saint-Simon exprime la fascination pour cette retenue : « *jamais devant le monde rien de déplacé, ni de hasardé, mais jusqu'au moindre geste, son marcher, son port, toute sa contenance, tout mesuré...* ».

Mais si le roi, le prince ou le maître doit imposer par son comportement la retenue et la distance, il faut en même temps encourager le consentement voire l'amour. D'où cette nécessaire écoute des autres. Car s'il doit être maître de lui pour être maître des autres, il lui faut aussi savoir déchiffrer les sentiments des autres. L'impassibilité doit se dédoubler

d'une perspicacité dans la compréhension des idées, émotions, motifs des autres. Métaphoriquement, de la même façon que le roi doit comprendre ses sujets, le maître doit comprendre ses élèves.

Un maître qui se contient, impassible, ce qui ne veut pas dire sans enthousiasme notamment pour le savoir qu'il transmet, aura toujours plus d'autorité qu'un enseignant qui « s'énerve ». Cette figure de

L'autorité c'est autoriser à aller au-dessus



la maîtrise de soi renvoie naturellement à la dimension éducative du métier d'enseignant. Le succès récent de deux films, dans des registres différents, *Être et avoir* et *Les Choristes* s'explique en partie par la mise en scène de cette dimension trop cachée de l'autorité : la contenance. M. Lopez, dont la pédagogie est contestable par ailleurs, exprime fortement ce calme qui en impose. Clément Mathieu, incarné par Gérard Jugnot, confronté à une classe en complète ébullition qui fait fumer un squelette, trouve tout de suite la bonne distance, le chemin de la communication indirecte et de l'humour. Mais surtout, il se

pose d'emblée dans la troisième dimension fondamentale du maître qui est celle de la maîtrise de la classe en refusant l'intervention intempestive du directeur.

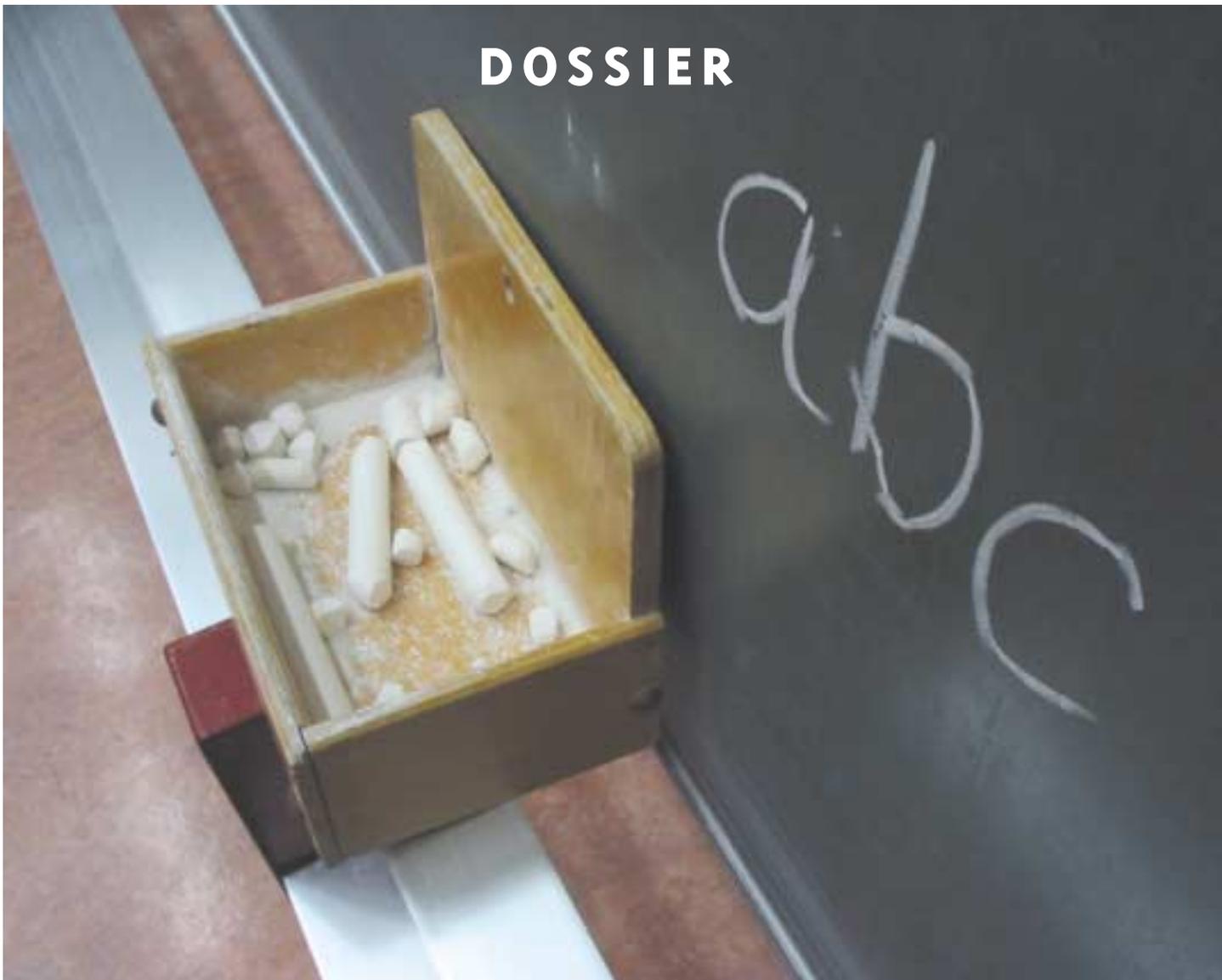
### LES TECHNIQUES DE L'AUTORITÉ

Car l'autorité du maître s'exerce dans un milieu à nul autre pareil : l'espace-temps du groupe-classe. Être maître à ce niveau, c'est maîtriser les techniques qui font que l'on est capable de jouer sur toutes les touches du clavier qui structurent la vie de la classe. Brièvement dit, il faut savoir parler à une classe, l'apaiser lorsqu'elle s'échauffe, attribuer leur place en début d'année aux élèves, donner des consignes, établir des règles et des rites, ne jamais crier, ne jamais punir en donnant des exercices scolaires, disposer les tables, éviter tout affrontement direct avec les élèves très difficiles... Toutefois ces techniques touchent leur limite dans les situations extrêmes de violence.

Ces techniques de l'autorité comme le savoir des savoirs scolaires s'apprennent ; elles sont objet de formation. Point n'est besoin de charisme pour les assimiler. Plus énigmatique en ce sens est l'apprentissage de la maîtrise de soi. Elle est certes objet de formation dans la mesure où la construction d'une personnalité renvoie beaucoup à sa propre éducation. Ce n'est pas un hasard si l'éducation des princes à l'empire sur eux-mêmes se faisait ou se fait dès leur prime enfance. Quelle formation des futurs enseignants à la maîtrise de soi ? Peut-elle être évaluée dans des procédures de recrutement ? Si l'on veut que l'autorité à l'école soit autre chose que le pâle visage de l'autoritarisme ou de la discipline pour la discipline, il importe de répondre à ces questions.



Ne jamais crier



## DOSSIER

# Lecture : la parole aux chercheurs

**Sur la conquête de la langue maternelle par la lecture et l'écriture...  
Un volume de contributions est en projet et pourra permettre de rendre compte plus complètement d'un débat qui est loin d'être clos.**

Les propos du ministre sur la lecture, aboutissant à une circulaire, accompagnée d'un argumentaire à sens unique, ont suscité de vives réactions, et continuent de le faire, compte tenu, comme on pouvait le craindre, de mesures prises par la hiérarchie descendante (cf. communiqués du SNESUP). *fdm* livre dans ce dossier quelques-uns des principaux éléments du débat.

On peut le résumer en disant que la très grande majorité des différentes catégories de chercheurs et de professionnels concernés ne peut que protester contre la décision ministérielle, qui leur paraît instrumentaliser à d'autres fins que pédagogiques un débat sorti des archives, et d'ailleurs biaisé. Point de vue non unanime : et nous nous félicitons que Liliane Springer-Charolles

**Ce dossier a été conçu et organisé par André Ouzoulias, IUFM de Versailles, en collaboration avec Pierre Boutan, IUFM de Montpellier.**

*Faute de place dans ce dossier, l'article de Jacques David sera publié dans le prochain numéro.*

et Pascale Colé aient accepté d'écrire pour *fdm* un article défendant leur position.

Nous remercions aussi tous les autres contributeurs, qui, dans un délai rapide, ont répondu à notre demande, en premier lieu Roland Goigoux, qui a fait l'objet d'une mesure que le SNESUP, avec bien d'autres collègues, a jugée discriminatoire, au seul fait d'opinion non conforme à celle du ministre.

Devant l'abondance des contributions, et une place nécessairement limitée, il nous a fallu faire des choix, en n'en retenant qu'un nombre limité, mais significatif. Nous réclamons bien sûr l'indulgence de nos collègues absents, d'autant que nous avons nous-mêmes donné l'exemple du retrait...



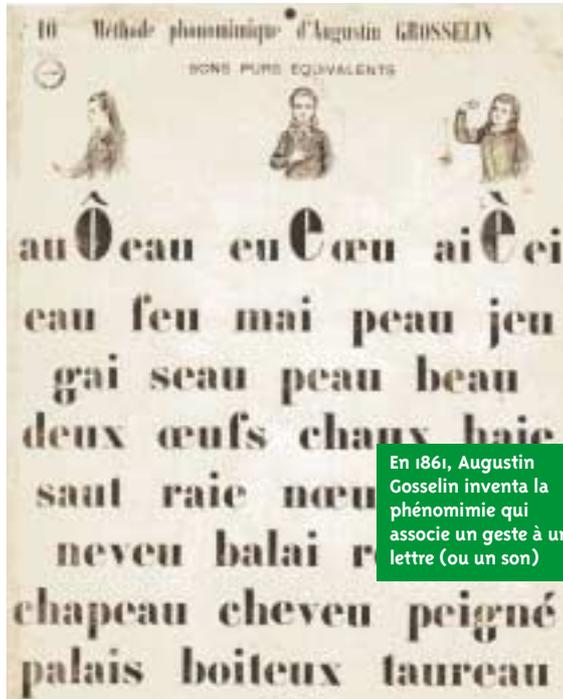
# L'apprentissage de la lecture-écriture : qu'en disent les travaux issus des sciences cognitives ?

→ par Annie Magnan, Professeur des Universités  
Jean Ecalte, Maître de Conférences, Université Lyon2

Si bien évidemment lire c'est comprendre, pour que les processus de compréhension se déroulent efficacement au cours de la lecture, les mots doivent être rapidement traités. Cela implique que les processus d'identification de mots écrits soient automatisés et donc mobilisent peu de ressources attentionnelles. Comment automatiser ces processus ? Tel est l'enjeu essentiel auquel est confronté l'enseignant.

L'apprentissage de la lecture dans notre système d'écriture nécessite de découvrir le principe alphabétique selon lequel les mots écrits sont composés de lettres qui marquent les unités linguistiques permettant de différencier les mots oraux, les phonèmes. Sans connaître ce principe alphabétique, il est impossible de lire (trouver la forme phonologique) des mots que le lecteur n'a jamais rencontrés, même dans un contexte connu (le « devinement » conduit à des erreurs copain/ami). La simple exposition au matériel écrit ne suffit pas pour que l'enfant découvre le principe alphabétique. Celui-ci doit être enseigné.

Pourquoi cette découverte cruciale est-elle difficile ? La difficulté tient au fait que le phonème est une unité linguistique abstraite. C'est une unité phonique pertinente pour la communication, capable de produire une différence de signification (poule/boule). L'apprentissage de la lecture-écriture nécessite donc la mise en correspondance entre des unités phonologiques (les phonèmes) avec des graphèmes (lettres /p/ → p ou séquences de lettres, /o/ → eau). La compréhension du principe alphabétique peut émerger très tôt. Dès que l'enfant apprend à identifier les lettres, il utilise sa connaissance du nom des lettres et de leur valeur phonémique pour écrire des mots (RV → Hervé). Il s'agit-là des prémices de la capacité à associer de l'écrit et de



En 1861, Augustin Gosselin inventa la phonémie qui associe un geste à une lettre (ou un son)

l'oral. Au cours de l'apprentissage, le décodage sur la base des correspondances « lettre-son » cède la place à un décodage plus efficace sur la base des correspondances entre unités plus pertinentes. Le décodage grapho-phonologique permet de lire les mots nouveaux. Quel est le format de l'unité phonologique ? En Français, le traitement grapho-syllabique se substitue rapidement au traitement grapho-phonémique (il est moins coûteux cognitivement de lire mar+di que m+a+r+d+i). Les processus analogiques jouent précocement un rôle important dans l'identification et la production de mots écrits (savoir lire/écrire sage à partir de cage).

La maîtrise de ce code graphophonologique suppose que l'enfant apprenne à décomposer les mots oraux en une suite de segments (les phonèmes) qui correspondent aux lettres (plus précisément aux graphèmes). Cette capacité s'appuie sur une sensibilité phonologique qui existe à l'école maternelle, mais l'apprentissage de la lecture permet à l'enfant de prendre conscience des phonèmes. La maîtrise du principe alphabétique est nécessaire mais pas suffisante pour traiter les mots écrits. Si le principe alphabétique est commun aux langues qui s'écrivent avec un alphabet, le code orthographique est spécifique à une langue. Le code orthographique est l'ensemble des correspondances graphème-phonème (pertinentes pour la lecture) et phonème-graphème (pertinentes pour l'écriture)

d'une langue particulière.

La connaissance des correspondances entre graphèmes et phonèmes ne constitue pas une condition suffisante pour maîtriser les mots écrits : en effet, certains mots comportent des irrégularités rendant difficile le décodage (second, monsieur...). Deux types de connaissances permettent de dépasser ces difficultés : la connaissance de l'orthographe des mots rencontrés fréquemment qui permet de les reconnaître sans les décoder (utilisation de la « voie directe » grâce à la constitution d'un lexique mental orthographique) et les connaissances morphologiques. Les représentations orthographiques des mots sont acquises par auto-apprentissage lors du décodage répété de nouveaux mots. La connaissance du code grapho-morphologique intervient précocement dans la lecture des mots. En effet, outre la possibilité d'analyser les mots en unités phonémiques, les mots sont décomposables en unités de sens, les morphèmes. Bien que l'identification consciente des morphèmes soit tardive et soumise à l'apprentissage de la lecture, des travaux récents montrent une sensibilité précoce à la morphologie. La structure morphologique affecte la lecture chez les apprentis lecteurs.

**L'apprentissage de la « lecture-écriture » nécessite la mise en correspondance entre les unités phonologiques et les graphèmes.**

Si l'enfant apprend à lire essentiellement sous l'effet de l'enseignement, des travaux récents insistent sur le poids des connaissances implicites dans le traitement de l'écrit. L'apprentissage implicite est un processus par lequel les comportements deviennent sensibles progressivement aux caractéristiques structurales d'une situation qui se répète, sans que cette sensibilité soit due à une exploitation intentionnelle d'une connaissance explicite de ces caractéristiques. L'enfant acquiert implicitement, bien avant le début de l'instruction formelle, des connaissances sur les caractéristiques structurales du langage oral et écrit. Ainsi, à l'entrée au CP l'enfant a des connaissances phonologiques, orthographiques et morphologiques que personne ne lui a enseignées. L'environnement (exposition aux écrits, lectures partagées, etc.) joue un rôle important dans le développement de ces





connaissances implicites, d'où des variations interindividuelles très importantes.

En conclusion, la lecture dépend d'un ensemble de processus mentaux spécifiques, automatiques et inconscients qui s'élaborent progressivement sur la base de l'utilisation du décodage grapho-phonologique qui est conscient, intentionnel et contrôlé. Dès lors, oui, l'apprentissage du code est nécessaire, et ceci dès le début du CP. Il est central dans le développement des processus d'identification de mots écrits. Toutefois, d'autres connaissances linguistiques entrent en jeu dans l'apprentissage de l'écrit avant et au cours de l'instruction. Par ailleurs, l'importance des différences interindividuelles précoces et leur nécessaire prise en compte laisse entrevoir la délicate mission dont les enseignants sont investis.

La recherche fondamentale a exploré depuis de nombreuses années la question de l'apprentissage de l'écrit. L'ensemble des résultats n'est pas directement transférable sur le terrain, un chemin restant à parcourir à l'interface des sciences cognitives et de l'éducation. Toutefois, l'avancée des recherches et l'intégration d'un certain nombre de résultats scientifiquement étayés pourraient alimenter la réflexion et la pratique des professionnels. Il reste, peut-être, à mieux insérer l'avancée de ces travaux dans le tissu de la formation pour dépasser d'éventuelles querelles assombries par des considérations idéologiques et/ou des positionnements politiques.

### **BIBLIOGRAPHIE (succincte)**

- Ecalé, J., & Magnan, A. (2002).** *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs.* Paris : A. Colin.
- ONL-Observatoire National de la Lecture (2005).** *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire.* Paris: MEN.
- Morais J., (1999).** *L'art de lire.* Paris: O. Jacob.
- Revue Française de Pédagogie (2005).** *Sciences cognitives, apprentissages et enseignement.* Dossier thématique n° 152 .

# Les injonctions ministérielles sont-elles scientifiquement justifiées ?

→ par Roland Goigoux, Professeur des Universités, IUFM d'Auvergne, Directeur du laboratoire de recherche sur l'enseignement de l'université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

**Note de la Rédaction : *fdm* avait invité Roland Goigoux et Liliane Sprenger-Charolles à un entretien croisé. Nous voulions leur poser des questions identiques. Roland Goigoux a accepté cette formule et a répondu à nos questions. Liliane Sprenger-Charolles a préféré écrire un texte de son côté, en collaboration avec Pascale Colé.**



Lire, hier pour quelques uns, aujourd'hui pour tous

***fdm* :** Dans le débat sur les méthodes de lecture, des chercheurs ont été sollicités pour étayer les positions du ministre : de quelles connaissances scientifiques disposent-ils pour définir les bonnes pratiques d'enseignement ?

La circulaire ministérielle du 3 janvier fait référence à des recherches sérieuses<sup>1</sup> dont les résultats avaient déjà été pris en compte dans les programmes de 2002. Ces études, toutes anglo-saxonnes, soulignaient la nécessité d'enseigner systématiquement, dès le début du cours préparatoire, les correspondances entre phonèmes et graphèmes, c'est-à-dire entre les unités sonores élémentaires du langage parlé et les lettres ou groupes de lettres qui leur correspondent. Aussi les programmes enjoignaient-ils aux enseignants de ne surtout pas laisser cet apprentissage se constituer « au hasard des rencontres et des réactions des élèves » mais, au contraire, d'exercer les élèves « à la démarche de synthèse par la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles ». Toutefois, ils précisaient que cet apprentissage reposait aussi sur « l'analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises », par exemple en incitant les élèves à utiliser le mot « papa », appris en maternelle, pour segmenter et faciliter le décodage de « Paris ». Autrement dit, les activités d'analyse et de synthèse étaient jugées complémentaires et les maîtres incités à les conduire de front.

**Le ministre proscrit toute tâche de mémorisation et toute activité d'analyse de mots entiers...**

C'est sur ce point que le ministre revient aujourd'hui en arrière : en imposant la méthode syllabique, il proscrit toute tâche de mémorisation et toute activité d'analyse de mots entiers avant l'apprentissage du déchiffrement de leurs composants élémentaires. Il nomme « semi-globales », pour les stigmatiser et les interdire, toutes les méthodes qui intègrent ces activités. Pourtant, aucune donnée scientifique ne permet d'affirmer que celles-ci sont néfastes, bien au contraire. Les travaux anglo-saxons précités indiquent seulement la supériorité des méthodes phoniques (dans lesquelles les correspondances grapho-phonologiques sont systématiquement enseignées) sur les méthodes globales (dans lesquelles ces correspondances ne le sont pas ou le sont peu). Parmi les méthodes phoniques, personne n'a comparé celles qui sont exclusivement synthétiques (les méthodes syllabiques strictes qui se cantonnent au B-A, BA) à celles qui sont interactives, c'est-à-dire qui combinent analyse et synthèse. Pour être plus précis, les méthodes jugées aujourd'hui « semi-globales » par le ministre seraient, pour la plupart, qualifiées de phoniques dans les pays anglo-saxons car elles proposent une étude méthodique des correspondances grapho-phonologiques dès le début du cours préparatoire : dans les manuels vendus en France, 14 pho-



nèmes, en moyenne, sont étudiés au premier trimestre. Dès lors, on s'explique mal les raisons qui poussent le ministre à condamner ces méthodes qui ont, dans les pays anglo-saxons, fait la preuve de leur efficacité.

**fdm :** Les recherches invoquées ne permettent donc pas de soutenir les injonctions pédagogiques ministérielles ?

Bien sûr que non. Nous ne contestons pas la validité des données scientifiques invoquées mais nous affirmons que les conséquences qui en sont tirées sont incohérentes et illégitimes. S'il est indispensable d'enseigner de manière explicite les mises en relation entre graphèmes et phonèmes, rien ne permet d'affirmer que les méthodes syllabiques sont les seules à le faire, encore moins qu'elles le font mieux que d'autres, leur impact n'ayant jamais été évalué. La preuve la plus évidente n'est-elle pas que le 30 novembre 2005 le directeur de l'enseignement scolaire<sup>2</sup> encourageait les auteurs d'un projet à « expérimenter et évaluer » la méthode syllabique dans quelques écoles (résultats annoncés pour 2008) ? Un mois plus tard, celle-ci devenait obligatoire dans tout l'hexagone. Quel crédit accorderait-on à un ministre de la Santé qui imposerait de la même manière un médicament unique à tous les médecins généralistes sans validation préalable ? Le plus ennuyeux dans cette affaire est que des scientifiques de laboratoire, parfois de bonne foi, se sont laissés instrumenter et servent aujourd'hui de caution à ces prescriptions aventureuses. Malgré leur méconnaissance du terrain et des pratiques pédagogiques des enseignants, quelques-uns affirment de façon péremptoire que l'école primaire n'enseigne pas, ou pas assez, ou enseigne trop tard les

**Des scientifiques de laboratoire, parfois de bonne foi, se sont laissés instrumenter et servent aujourd'hui de caution.**

correspondances entre graphèmes et phonèmes. Et que « la syllabique » est la seule méthode à le faire. Double erreur. Ils confondent un processus cognitif (celui du déchiffrement) avec une méthode pédagogique (la syllabique) et ils ignorent que les méthodes à dominante phonémique, qui font du déchiffrement la cible principale de leur intervention, sont archi-majoritaires en France.

**fdm :** Comment peut-on expliquer que de telles erreurs soient également commises par le ministère ?

Également par une grande méconnaissance de la réalité des pratiques pédagogiques caricaturées pour mieux justifier un retour nostalgique et populiste vers le passé. Les professeurs des écoles stagiaires qui ont été invités à dialoguer avec le ministre et les membres de son cabinet le 23 janvier à Sens ont été stupéfaits de l'ampleur de cette ignorance. C'est d'autant plus inquiétant que les informations sont à la disposition de l'administration centrale : la dernière étude de terrain consacrée au cours préparatoire a été réalisée en 2004 par l'Inspection générale (institution peu suspecte de sympathie globaliste). On y apprend que 88 % des maîtres observés organisent un travail sur la conscience phonique, 100 % un moment de lecture déchiffrement et 77 % des dictées de syllabes !

Comme certains chercheurs, les conseillers du ministre confondent encore la méthode naturelle de Freinet (qui consacre beaucoup de temps à l'étude des correspondances grapho-phonologiques) avec la méthode idéovisuelle promue par Foucambert qui elle, en revanche, exclut tout déchiffrement. Les recherches anglo-saxonnes procèdent hélas au même amalgame, ce qui fragilise encore leurs implications concrètes comme le reconnaissent d'ailleurs nos collègues Sprenger-Charolles et Colé en 2003 (voir pp. 5 à 10).

**fdm :** Pourquoi la méthode syllabique que le ministre veut imposer à tous les enseignants est-elle inappropriée ?

La méthode syllabique repose exclusivement sur une démarche synthétique : elle va de l'étude des lettres à celle des syllabes écrites puis aux mots et aux phrases (cf. la circulaire du 3 janvier). À cette fin, elle considère la conscience phonémique comme un prérequis, ce qui pénalise une forte minorité d'élèves comme le confirme l'inspection générale et l'Observatoire national de la lecture : « Les méthodes de lecture syllabiques traditionnelles qui partent de l'idée que  $p + a = pa$  est le point de départ de l'apprentissage de la lecture ne peuvent être retenues en l'état. Elles omettent en effet tout le processus qui conduit l'enfant à pouvoir analyser la parole en unités élémentaires. Or, pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, les élèves doivent préalablement avoir pris conscience que la parole peut être segmentée en unités (mots, syllabes, phonèmes) et que les plus petites de ces unités (phonèmes) ont pour contrepartie des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes) »<sup>3</sup>. Cette prise de conscience phonémique est le résultat de l'enseignement qui devrait être dispensé en grande section de maternelle, absente de la

réflexion ministérielle, puis au cours préparatoire<sup>4</sup> à travers des activités spécifiques d'analyse phonologique et d'écriture tâtonnée.

Ignorant tout cela, le ministre prend pour modèle la méthode Léo et Léa<sup>5</sup> qu'il demande à tous les éditeurs scolaires d'imiter. Dans ce manuel, avatar moderne de la méthode Boscher, les textes soumis aux élèves sont exclusivement rédigés avec des mots constitués de syllabes connues. Par exemple : « Le père a pêché une loche. Farro la hume puis il jappe ; la loche ne parle pas ! Il la lèche alors Léo le chasse » (Léo et Léa, p. 31). Le vocabulaire choisi ne tient aucun compte du sens et de l'intérêt du texte pour les élèves, ni de leurs connaissances lexicales.

Dans la mesure où les méthodes syllabiques, dans leur souci de simplification extrême, confondent la lettre et le son, elles retardent l'étude des graphèmes complexes. Ainsi, dans Léo et Léa, le phonème /o/ est exclusivement associé à la lettre o jusqu'à la 4<sup>e</sup> leçon de l'année, obligeant les auteurs à fabriquer des pseudo récits tels que : « Léa sort le cheval. Faro le mord. Le cheval a mal. Il remue puis il rue. Léa lui parle fort. Faro file. » (idem, p. 23) et à différer au troisième trimestre l'introduction de mots tels que beau, auto ou château. Pire encore, de nombreux mots, parmi les plus fréquents du français, ne sont jamais proposés aux élèves car ils sont irréguliers ou trop complexes du point de vue graphophonologique. Sur ce point aussi, les méthodes syllabiques sont en contradiction flagrante avec les programmes en vigueur qui demandent aux enseignants d'introduire des mots fréquents dès le début de l'année, « pour l'essentiel des mots outils » dont « la forme orthographique est mémorisée ». Pas un seul « et », « dans » ou « un » dans les dix premières leçons de Léo et Léa ; pas une seule fois le verbe « être » conjugué au présent. Plus de la moitié des vingt mots les plus fréquents de la langue française n'est jamais lue au cours du premier trimestre.

Dans les méthodes syllabiques, plusieurs mois sont ainsi consacrés à l'étude de phrases simplement juxtaposées, loin des récits de la littérature pour la jeunesse que les élèves avaient l'habitude de travailler à l'école maternelle : tous les verbes sont au présent, on ne trouve pas de connecteurs, peu de substituts nominaux, etc. L'enseignement de la compréhension, pourtant exigé par les programmes, n'y est pas assuré. De manière plus générale, l'entrée dans la culture de l'écrit (ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales) est délaissée. L'accès au livre est réservé aux bons élèves, ceux qui ont terminé leurs exercices avant les autres. Les activités d'écriture (au sens de production de textes courts avec l'aide de l'enseignant) y sont absentes au début de l'apprentissage alors que les recherches indiquent leur importance pour tous les apprentissages langagiers, y compris



Des outils pour apprendre à lire et écrire



celui du code alphabétique.

Pour toutes ces raisons, les instituteurs et professeurs des écoles ont abandonné les méthodes syllabiques pour les remplacer progressivement par des méthodes basées sur des progressions phonémiques que l'on peut qualifier d'intégratives car elles visent tous les apprentissages évoqués ci-dessus en interaction<sup>6</sup> et tout au long du cycle 2. Ces enseignants sont convaincus que l'école ne doit pas déléguer aux familles des pans entiers de l'enseignement si elle ne veut pas contribuer à accroître les inégalités sociales. Se limiter au B-A, BA est de ce point de vue tout aussi inacceptable que de ne pas le prendre sérieusement en charge.

**fdm : Pourquoi ne dispose-t-on pas de recherches permettant de dépasser les controverses actuelles ?**

Si aucune étude comparative des méthodes de lecture n'a permis d'établir la supériorité de l'une par rapport à l'autre, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent mais parce que la variable « méthode », trop grossière et mal définie, n'est pas pertinente pour une telle recherche. Pour comprendre ce qui différencie véritablement les choix pédagogiques opérés par les maîtres et pour évaluer leurs effets sur les apprentissages des élèves, il est nécessaire d'examiner simultanément plusieurs indicateurs (par exemple le temps consacré aux activités d'écriture, les techniques utilisées pour développer les habiletés phonologiques, etc.) et d'observer les pratiques effectives des enseignants sans se contenter de leurs seules déclarations. Nous attendons du ministre qu'il lance un appel à projet pour financer de telles recherches, nécessairement longues et coûteuses, mais indispensables pour améliorer notre enseignement.

1. Cf. la méta-analyse du National Institute of Child Health and Human Development (2000) et un résumé en français dans Sprenger Charolles, S et Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie, approche cognitive*. Paris : Dunod

2. Courrier DESCO A9 n82005-0032

3. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport IGEN ONL n° 2005-123, novembre 2005.

4. Goigoux, R. (Coord.) (2004). *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan, 2000.

5. *Lire avec Léo et Léa*, Belin, 2004.

6. <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>

# Pratiques pédagogiques et apprentissage de la lecture

par Liliane Sprenger-Charolles, *Directeur de Recherche, CNRS et Université René Descartes, Paris*  
Pascale Colé, *Professeur des Universités, CNRS et Université de Savoie, Chambéry*

**Les auteurs affirment la supériorité des méthodes qui enseignent précocement et systématiquement les correspondances entre les graphies et les phonèmes. Celles-ci permettraient aux enfants d'avoir de meilleurs résultats et préviendraient les difficultés d'apprentissage.**



Du nom de son auteur, instituteur dans les Côtes du Nord, publiée à compte d'auteur en 1906

Les prises de position de différents Ministres de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (Lang en 2002, Ferry en 2003 et de Robien en 2005-2006) ont ranimé le débat autour de la question de l'incidence des méthodes sur l'apprentissage de la lecture. Dans ce contexte, et afin que chacun puisse se faire une opinion, il est important de présenter les résultats des évaluations effectivement disponibles.

Nous disposons actuellement de deux synthèses (Ehri et coll., 2001a-b) qui ont examiné une centaine de travaux de recherche, tous publiés dans des revues internationales à comité de lecture<sup>1</sup>. Ces synthèses, qui incluent des études effectuées avec des enfants anglophones (scolarisés aux États-Unis, au Canada, en Grande Bretagne et en Australie) et non-anglophones (des allemands et des espagnols, entre autres), ont été effectuées par un groupe d'experts, principalement des chercheurs en Sciences de l'éducation. L'une a porté sur l'incidence des méthodes d'enseignement sur l'apprentissage de la lecture (Ehri et coll., 2001a), l'autre sur l'effet d'un entraînement de la conscience phonémique sur cet apprentissage (Ehri et coll., 2001b). On dispose aussi de quelques travaux francophones récents (Braibant et Gérard, 1996 ; Goigoux, 2000)<sup>2</sup>.

**IMPACT DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (SYNTHÈSES INTERNATIONALES)**

Les unités de base d'une écriture alphabétique sont les graphèmes, qui correspondent aux phonèmes. Pour

comprendre ce principe de transcription, l'enfant doit développer une compétence appelée conscience phonémique qui lui permet de concevoir les mots parlés comme une combinaison particulière de phonèmes. Mais, le phonème, considéré comme étant l'unité minimale de la langue parlée qui permet de différencier – dans une langue donnée – deux mots (par exemple « bol » et « vol », en français) est une unité difficilement accessible à la conscience pour des raisons de co-articulation (le mot « calcul » est prononcé /kal/kül/ et non /k+a+l+k+ü+l/). On a donc supposé qu'un entraînement systématique de la conscience phonémique faciliterait l'apprentissage de la lecture. On a également supposé qu'une méthode centrée systématiquement et précocement sur l'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques (CGP) aiderait efficacement les enfants à apprendre à lire. L'effet d'un type particulier de méthode (ou d'entraînement) a été évalué en comparant les résultats d'enfants intégrés dans des groupes qui ont bénéficié de méthodes (ou d'entraînements) supposés avoir un effet positif sur l'apprentissage de la lecture à ceux d'enfants qui ont été exposés à des méthodes (ou à des entraînements) différents. Il ressort de ces deux synthèses que :

- Les méthodes qui enseignent systématiquement des CGP sont plus efficaces que toutes les autres méthodes ;
- l'impact de ce type d'enseignement est plus fort lorsqu'il débute précocement (figure 1 à 3) ;



- les enfants exposés à ce type d'enseignement obtiennent systématiquement des résultats supérieurs à ceux des enfants qui ont bénéficié d'autres méthodes, à la fois en décodage et en compréhension (figure 1a<sup>3</sup>);

- cet enseignement aide particulièrement les enfants à risque de difficultés d'apprentissage de la lecture, que ce risque soit d'origine linguistique ou sociologique (figure 1b<sup>3</sup>);
- les entraînements précoces de la conscience phonémique facilitent l'apprentissage de la lecture, de nouveau plus particulièrement pour les enfants à risque pour cet apprentissage, et lorsque les enfants pouvaient en plus manipuler les lettres correspondant aux phonèmes.

#### IMPACT DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (TRAVAUX FRANCOPHONES)

Deux études francophones (Braibant et Gérard, 1996; Goigoux, 2000) ont évalué l'impact d'une méthode centrée sur le décodage comparativement à celui d'une méthode idéovisuelle, qui rejette l'enseignement du décodage parce qu'il ralentirait la vitesse de lecture et nuirait à la compréhension. L'étude de Braibant et Gérard a été conduite auprès de 450 enfants scolarisés dans 25 classes de CE1 de 12 écoles francophones de l'agglomération bruxelloise. Les caractéristiques de cette population (origine sociale, âge, sexe, retard scolaire...) étaient proches des moyennes de référence. Il ressort de cette étude que le niveau de lecture en CE1 est largement expliqué

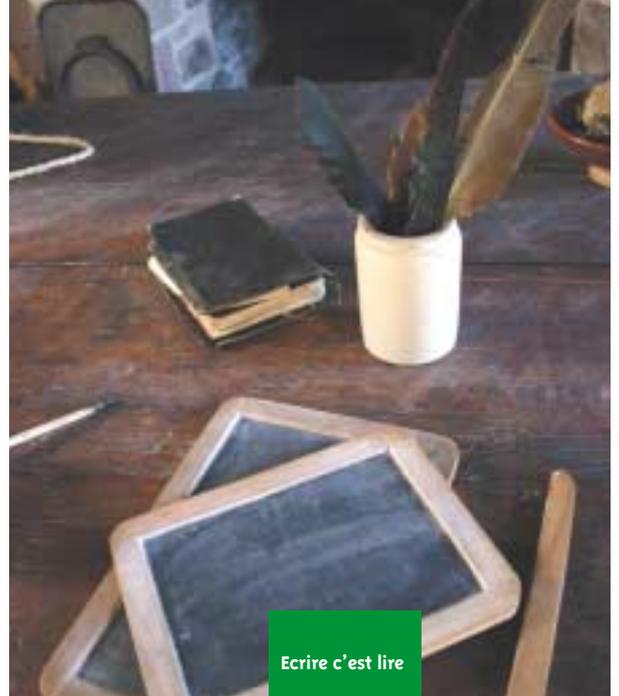
par la méthode d'enseignement et les pratiques pédagogiques, le pouvoir explicatif de ces variables étant plus important que celui des facteurs socio-culturels. De plus, la langue parlée à la maison et les compétences linguistiques des enfants (vocabulaire, capacités syntaxiques) ont une incidence sur la compréhension en lecture (probablement, comme sur la compréhension orale), mais pas sur les capacités de décodage. Enfin, l'approche idéovisuelle est la moins efficace (voir la figure 2). Ces résultats ont été reproduits dans une autre étude française (Goigoux, 2000)<sup>4</sup>.

#### LES RÉSULTATS DES ÉTUDES SUR LES PROCESSUS COGNITIFS EN JEU DANS LA LECTURE PERMETTENT-ILS DE COMPRENDRE CEUX DES ÉVALUATIONS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ?

Les travaux sur les processus cognitifs en jeu dans la lecture chez celui qui sait lire (le « lecteur-expert ») suggèrent que ce lecteur a recours à des procédures d'identification des mots écrits très rapides, indépendantes du contexte et que, lors de cette identification, il a quasi-immédiatement accès non seulement à l'image visuelle des mots écrits, mais également à leur forme sonore. La maîtrise progressive de ce type de procédure d'identification des mots écrits doit permettre à l'enfant d'atteindre un niveau de compréhension écrite égal à celui de sa compréhension orale, certaines méthodes semblant faciliter plus que d'autres leur acquisition. D'autres travaux suggèrent que, dans une écriture alphabétique, la maîtrise du décodage est le sine qua non de l'apprentissage de la lecture. Les bons décodeurs précoces sont en effet ceux qui progressent le mieux. En outre, la « transparence » de l'orthographe facilite cet apprentissage. Ainsi, les enfants espagnols apprennent à lire plus vite que les petits français qui eux-mêmes apprennent plus vite que les petits anglais. L'incidence de l'opacité de l'orthographe peut expliquer aussi pourquoi les petits français ont des résultats proches de ceux des espagnols en lecture, mais pas en écriture. En effet, les correspondances graphème-phonème (utilisées pour lire) sont très régulières en français, mais pas les correspondances phonème-graphème (utilisées pour écrire). Des synthèses de ces études ont été publiées en français (Sprenger-Charolles et Colé, 2003; ONL, 1998).

#### EN CONCLUSION

Ce qui est en jeu n'implique pas une révolution : il s'agit seulement de demander aux enseignants de consacrer chaque jour, dès le début du CP, un laps de temps conséquent à des activités systématiques centrées explicitement sur les correspondances grapho-phonémiques, ce que font la plupart d'entre eux, mais pas tous. Les investigations de la recherche rejoignent donc les pratiques pédagogiques les plus fréquentes telles qu'on peut les appréhender par des enquêtes<sup>5</sup>. Toutefois, si seulement 5% des enseignants ne



Ecrire c'est lire

prennent pas en compte l'apprentissage des relations grapho-phonémiques, ou ne le font qu'occasionnellement et/ou tardivement, ce sont pratiquement 40 000 enfants qui sont concernés, et presque 8 000 si ce chiffre n'est que de 1%, ce qui est loin d'être négligeable.

De même, en grande section de maternelle, il faudrait chaque jour proposer de courtes séquences d'entraînement à la conscience phonémique. Le reste du temps scolaire pourra être consacré à d'autres activités, en particulier à des activités de sensibilisation à la lecture et à la langue orale aux différents autres niveaux d'articulation du langage (morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique) essentiels pour comprendre l'écrit, comme l'oral. Certains chercheurs, tout comme certains enseignants, ont développé des aides pédagogiques à ces différents niveaux. Il faudrait toutefois évaluer les pratiques qui, dans ces domaines, sont les plus susceptibles de faciliter l'entrée dans l'écrit.

**Le niveau de lecture en CE1 est largement expliqué par la méthode d'enseignement et les pratiques pédagogiques.**

De l'importance d'une bonne compréhension phonétique

**On ne dit pas :**

*C'est l'amazone  
mais  
C'est là que j'habite*

*Mon corridor  
mais  
Mon corps se repose*

1. Ces revues sont de langue anglaise, une langue commune facilitant l'accès aux travaux conduits dans différents pays. Toutefois, tous les chercheurs, y compris les chercheurs français, participent aux comités de lecture de ces revues et les travaux publiés, comme les revues existantes, sont issus de différents pays.

2. Une autre étude est souvent citée : celle de Leybaert et Content (1995, Reading and spelling acquisition in two different teaching methods: A test of the independence hypothesis. Reading and Writing, 7, 65-88). Or cette étude n'avait ni l'objectif, ni les moyens, d'évaluer les effets de différentes méthodes sur le niveau de lecture des enfants dans la mesure où il n'y avait qu'une classe par méthode (l'effet méthode se confond donc avec l'effet enseignant) et que l'effectif des groupes était très faible (entre 12 et 16 enfants). L'objectif de cette étude était en fait de vérifier si, quelles que soient les méthodes, les enfants développent des procédures de lecture identiques.

3. Les différences relevées après l'apprentissage entre les groupes sont présentées en nombre d'écart-type.

4. Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école: les limites d'une approche idéovisuelle. Psychologie Française, 45, 233-243.

5. Nous ne disposons pas de données statistiques récentes. On peut toutefois signaler les résultats d'une enquête nationale publiée en 1994. Cette étude, qui a porté sur les pratiques pédagogiques de 2500 maîtres de CP, indique que 91% d'entre eux disaient qu'ils mettaient l'accent sur la maîtrise des correspondances entre « les lettres et les sons ». Cela signale qu'environ 10% ne le faisaient pas à cette époque. De plus, il est difficile de savoir dans combien de cas cet enseignement était, d'une part, précoce et, d'autre part, systématique (Fijalkow, E. et Fijalkow, J., 1994. Enseigner à lire et à écrire au CP: Etat des lieux. Revue Française de Pédagogie, 107, 63-79).



## RÉFÉRENCES

Braibant, J.-M., Gérard, F.-M. (1996), *Savoir lire : une question de méthodes ? Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1, 7-45.

Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A., Willows, D.M.M. (2001a). *Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. Review of Educational Research*, 71, 393-447

Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., Shanahan, T. (2001b). *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. Reading Research Quarterly*, 36, 250-287

ONL (1998, dirigé par Morais et Robillart). *Apprendre à lire. CNDP – Odile Jacob, Paris.*

Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2003). *Lecture et Dyslexie: Approches cognitives. Paris, Dunod.*

Figure 1 (d'après Ehri et coll., 2001b). Avantage d'un enseignement systématique des correspondances grapho-phonémiques selon la nature des compétences évaluées et le moment d'introduction de la méthode (1a) et selon le niveau de lecture des enfants et leur milieu socio-économique (1b, moyenne sur les différentes compétences).

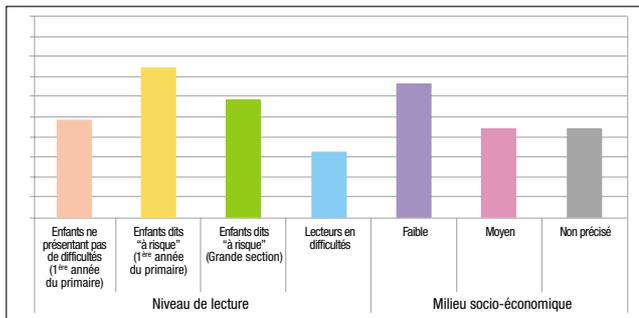
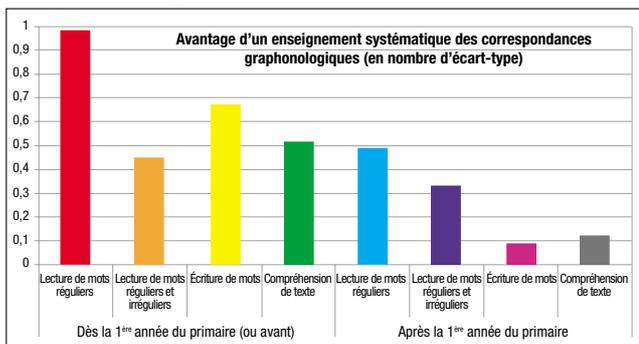
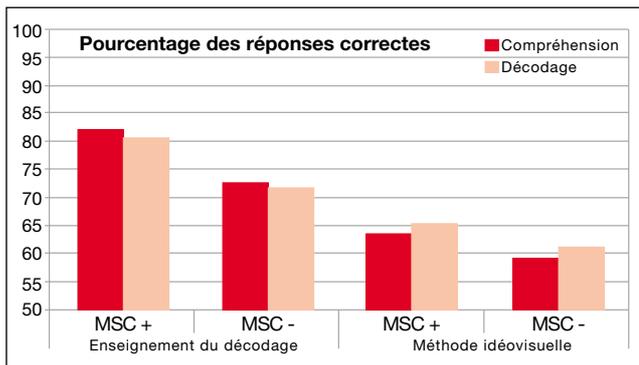


Figure 2. Résultats aux tests de compréhension et de décodage en fonction de l'approche pédagogique et du milieu socioculturel des enfants (MSC+ ou MSC- : milieu favorisé et défavorisé, d'après Braibant et Gérard, 1996).



# Polémiques et amnésie autour des méthodes de lecture

→ par Anne-Marie Chartier, INRP



Les méthodes de lecture sont des produits datés

**L'histoire des méthodes de lecture met en perspective les guerres des méthodes. Elle permet de repérer les tentatives de retour en arrière, les acquis et les vraies questions.**

Le 21<sup>e</sup> siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? En 2004, Laurence Rieben, spécialiste genevoise de la lecture internationalement connue, intitulait ainsi un article revenant sur trente ans de recherches. Elle y pointait les acquis, et surtout les questions ouvertes. Nous connaissons mal : 1 - ce qui « pèse » le plus à telle ou telle étape de l'apprentissage, selon la langue de scolarisation (le français n'est pas le finnois) ; 2 - les causes des écarts entre enfants (constatés partout) ; 3 - les interactions lecture-écriture ; 4 - l'efficacité comparée des pédagogies de la lecture (travaillant les acquisitions de façon plus ou moins segmentée ou intégrée). Ces pédagogies ne sont pas des « méthodes » : l'article ne parle pas de méthode globale, pas plus que de méthode syllabique, phonique, idéo-visuelle. Chaque épithète met l'accent sur une seule composante et ne peut caractériser la complexité de l'apprentissage. Comment sont nées ces appellations ? Les « méthodes de lecture », contrairement à ce qu'oublent les polémistes, sont des produits datés.

## PETITE HISTOIRE DE LA MÉTHODE SYLLABIQUE

La méthode syllabique, mise au point vers 1850, triomphe sous Ferry. Elle force à prononcer la syllabe d'un seul bloc (d'où son nom de méthode « syllabique »), sans énoncer le nom des lettres comme c'était le cas dans la méthode épellative antérieure. On la caractérise aujourd'hui à partir des méthodes qui ont suivi (globale, naturelle ou mixte), oubliant qu'elle abolit le B.A Ba contrairement à ce que disent ses partisans et ses détracteurs actuels. Sa nouveauté est d'être une méthode « simultanée » : les débutants apprennent à écrire et lire en même temps, car ils peuvent tous avoir des cahiers (le papier de cellulose est dix fois moins cher que le chiffon) et des plumes métalliques (maniabiles par un enfant de six ans, au



Lire c'est dialoguer

contraire des plumes d'oie). De ce fait, en faisant des lignes et des lignes d'écriture cursive (lettres isolées, syllabes, mots), les élèves apprennent le nom des lettres (on fait des lignes de c [Cé]), la valeur phonique des syllabes (on fait des lignes de /ca/ [KA] et de /ci/ [SI]) qui sont dites d'un bloc mais écrites synthétiquement, lettre après lettre, et l'orthographe de mots réguliers (rémi a vu la lune). En lecture, l'épellation (faite en écriture) est supprimée : chaque lettre/son est liée à un mot référent, facile à lire et à représenter (le U de lune, le l de île, ces mots étant lus par cœur) et suit la liste des syllabes, mots et phrases composées avec le matériel graphique connu. Aucune « méthode » ultérieure ne reviendra sur ces acquis : rejet de l'épellation syllabique, lecture et écriture simultanées, connaissance des quatre écritures des lettres (cursive/imprimé, minuscule/majuscule), progression capitalisant les acquis (chaque leçon nouvelle implique la révision et l'utilisation du déjà vu).

#### LES PROMOTEURS DES MÉTHODES ACTIVES

La guerre de 1914-18 permet aux instituteurs de constater dans les tranchées les limites des savoirs acquis après trente ans d'instruction obligatoire : d'où l'écho rencontré par les promoteurs des méthodes actives après-guerre. En 1922, *La méthode Decroly* est consacrée « aux centres d'intérêt de l'enfant », qui construisent les progressions en prenant appui sur leur succession constatée (une banalité aujourd'hui, mais pas à l'époque). Le bref chapitre consacré à la lecture (25 pages sur 250) fait état d'une approche pratiquée dès 1904, qui exerce d'emblée les fonctions visuelle, verbale, auditive, grapho-motrice et « une fonction supérieure pour la compréhension ». La grande critique faite (alors) à la méthode syllabique, c'est qu'elle continue à dissocier, en pratique, lecture et compréhension. L'enfant prononce les mots syllabiquement (« pe-li-sse ») et en entendant ce qu'il dit à voix haute, trouve la signification de ce qu'il a oralisé, s'il reconnaît les mots lus à l'oral. Ce n'est pas toujours le cas, même pour un bon déchiffreur (pelisse/police/plisse?) si le mot est inconnu ou mal prononcé. La méthode Decroly propose, à côté d'une analyse progressive de mots ressemblants (lèvre/chèvre, mange/manche), des situations de « lecture mentale », où l'institutrice écrit un ordre (« pose la pomme sur la table »). Celui qui a lu/compris s'exécute. C'est ainsi que pratique aussi Maria Montessori, mais elle monte d'abord l'apprentissage de « l'encodage »

**Devant l'ampleur des échecs au collège, adapté à l'élite des élèves mais pas à la scolarité de masse, les discours méthodologiques des années 1970-80 mettent dans le même sac toutes ces méthodes « centrées sur le code ».**

graphique dans l'écriture puis, bien plus tard, la compréhension de phrase en pratiquant la « lecture mentale ». La méthode naturelle fait découvrir l'encodage à partir d'un texte au sens connu (c'est l'énoncé d'un élève, écrit et lu au tableau par le maître « Freinet », analysé, découpé en fragments, avant d'être imprimé en lettre à lettre). Le travail est inverse quand il faut comprendre la lettre des correspondants. Pour tous, c'est la question du sens des textes, et non la signification des mots-étiquettes, qui fait problème dans l'apprentissage.

Pourquoi ces méthodes « d'avant-garde » largement diffusées dans les discours restent-elles, en pratique, inutilisées dans l'entre-deux guerres, sauf exceptions militantes ? C'est que le curriculum de 1923 (CP : lecture syllabée ; CE, lecture courante, CM, lecture courante et expressive) résout le problème autrement. Dans les écoles rurales à cours multiples (la majorité), les petits entendent les textes lus par les grands (en histoire, géographie, sciences, mais aussi en français) et s'imprègnent oralement de la culture textuelle scolaire. Ils ont un an pour apprendre à syllaber, puis deux ans pour lire couramment, en dépassant le mot à mot. Ceux qui lisent et écrivent bien, vite et tôt, iront en 6ème, mais pourquoi imposer leur rythme à tous ? Le certificat se passe à douze ou treize ans (quatorze ans sous Jean Zay), le couperet, ce n'est pas la lecture à voix haute, mais la dictée et son zéro (cinq fautes) éliminatoire. Une moitié d'élèves réussit, score socialement suffisant et scolairement satisfaisant.



#### LES GUERRES DES MÉTHODES

C'est donc la scolarisation secondaire, croissante puis obligatoire, qui provoque les premières « guerres des méthodes ». Pour entrer en 6<sup>e</sup> à l'heure, tous les CM2 devraient avoir atteint le niveau exigé en fin de Cours Supérieur. L'apprentissage des rudiments s'accélère, passant de trois ans (CP-CE) à un an (CP), pendant que la France s'urbanise. Que faire dans des classes à un seul cours, avec quarante élèves ou plus ? Certains s'en tiennent à la présentation strictement synthétique de la *Méthode Boscher* (que beaucoup d'enfants lisent par cœur, car dans un groupe, comment savoir qu'un enfant « lit » et non « redit » ?). D'autres livrets essaient de fixer l'attention sur le sens, en insérant l'acquisition du code dans des mini-histoires. Quelques livrets de méthode globale (comme *Poucet et son ami*, 1962) conduisent l'analyse de façon systématique (en page 2, de *son ami*, on tire *i*, cinq pages plus loin, de *pré*, on tire *é*, de *près* et de *forêt*, *è* et *ê*). La plupart des élèves « bachottent » sur *Rémi et Colette* ou *Daniel et Valérie*, méthodes mixtes, c'est-à-dire syllabiques, mais qui font reconnaître au départ quelques noms propres « globalement » (mais qu'on copie lettre après lettre). Les résultats qui suffisaient en 1930 (une lecture syllabée) ne suffisent plus pour passer en CE en 1960. Pendant qu'on s'interroge sur les méthodes, les enfants redoublent (37 % des garçons de CP en 1962), ou « échouent » en classes de perfectionnement (leur nombre s'envole : 240 en 1939, 2 000 en 1958, 4 000 en 1963, 16 700 en 1973), chez l'orthophoniste ou le psychologue. Les parents de redoublants aimeraient croire que la faute est à la méthode (« la globale, cette galeuse », titre Freinet). On constate une sorte d'épidémie de « dyslexie » généralisée, mot-valise employé alors pour désigner tous les « mauvais lecteurs », comme l'a montré clairement Jacques Fijalkow. Devant l'ampleur des échecs au collège, adapté à l'élite des élèves mais pas à la scolarité de masse, les discours méthodologiques des années 1970-80 mettent dans le même sac toutes ces méthodes « centrées sur le code ». À ces « méthodes phoniques » (qui partent de la syllabe, du mot ou du texte pour mettre en correspondance réglée le mot écrit et sa prononciation orale), sont opposées les méthodes « idéo-visuelles », méthodes de compréhension des textes et non de déchiffrement des mots, qui imposent d'emblée la méthode de lecture mentale pratiquée par l'adulte bon lecteur. La lecture silencieuse précoce devient le grand objectif à atteindre : « lire, c'est comprendre », disent les programmes de 1985, signés par le ministre qui fixe aussi l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Qu'en est-il dans les classes ? Comme dans les années 1930, les discours ne font pas les pratiques. Les succès de l'édition scolaire (*Au fil des mots*, *Ratus*, *Lire au CP*, *Gafi*, *Mika*) sont des méthodes « phoniques », mais qui



(modestement) vérifient aussi la compréhension littérale et pas seulement la bonne oralisation. Elles contruisent leur progression autour des graphèmes/phonèmes. Ce recours perpétué à l'oralisation est conforté après coup par les cognitivistes (l'image écrite du mot n'active pas seulement son sens, mais aussi son image sonore).

#### ET MAINTENANT ?

C'est sans compter les mutations des années 1990-2000 : omniprésence dans l'entreprise des écrits fonctionnels (qui excluent les illettrés), dissociation de l'œil et la main dans le couple écran/clavier, chute de la lecture traditionnelle dans la sélection des élites scientifiques, montée des lectures/écritures numériques en interface (avec correcteurs orthographiques et syntaxiques). La barque de l'école se charge de nouvelles missions (TICE) en sus des anciennes. Les polémiques actuelles, focalisant l'énergie des maîtres et l'angoisse des parents sur le CP, « oublient » que les plus grands écarts constatés entre élèves ne portent pas sur les techniques de décodage, mais sur ce « traitement de textes » qui mêle la compréhension en lecture et les compétences d'écriture. Que sait-on des apprentissages et progressions scolaires en écriture ? La force de la méthode syllabique des années 1850, dont certains espèrent encore le salut, a été d'inventer une scolarisation de l'écriture pour débutants (calligraphie, copie, dictée). Aujourd'hui, comment travaillait-on l'interaction lecture et écriture (de textes), en particulier au CE1, année où doivent se mettre en place les automatismes qui permettent une lecture aisée ? Cette amnésie rassure à bon compte : fournissons aux maîtres une « bonne vieille méthode » et tout ira bien, puisqu'une fois bien alphabétisé, un enfant pourrait « tout » lire. Autant décréter qu'il suffit d'exercices de solfège pour faire des musiciens.

### LORRAINE

## Fin de la restauration

Il y avait encore un service de restauration dans 4 centres de l'IUFM Lorraine : Nancy, Barle-Duc, Metz et Montigny-lès-Metz. Or trois services vont être fermés dans les années prochaines. Deux raisons sont avancées : la décentralisation et les postes de cuisiniers passent aux régions, le service de restauration relève des CROUS. Ce serait une dégradation de la convivialité et des conditions de travail notamment pour les PLC2 qui viennent parfois de loin. Déjeuner à l'extérieur obligera à augmenter la durée de la pause et entraînera des coûts supplémentaires pour tous. Les étudiants et les enseignants ont unanimement signé une pétition contre ces fermetures programmées. ●

Paul Stolze

### CHAMPAGNE-ARDENNES

## La responsable de Charleville démise de ses fonctions

La responsable du centre IUFM de Charleville a été convoquée par le Directeur de l'IUFM de Champagne-Ardenne. Celle-ci s'est présentée accompagnée par le secrétaire de la section SNE-SUP. Ce dernier n'a pas été admis à cette entrevue au cours de laquelle le Directeur a démis de ces fonctions la responsable du centre.

L'émotion est vive au centre de Charleville. La directrice adjointe chargée d'assurer à titre transitoire la responsabilité du centre a été nommée sans consultation des formateurs, contrairement aux pratiques antérieures jusque-là respectées. ●

Jean Demalander

### AUVERGNE

## Le DVD interdit

A Clermont-Ferrand, une conférence suivie par 900 auditeurs sur les méthodes de lecture ! Un grand nombre de personnes n'ayant pu assister aux communications de R. Goigoux et M. Fayol, un DVD devait être publié. Le cabinet du ministre est intervenu auprès du recteur pour l'empêcher. Le SNESUP dénonce ce nouvel interdit. ●

Michèle Gabert

### CRÉTEIL

## Centre de Livry-Gargan Mobilisation pour le paiement « normal » des salaires

De graves dysfonctionnements dans le versement des salaires et indemnités sont apparus depuis la rentrée de septembre notamment dans le 93. Le passage de la gestion des salaires des stagiaires professeurs des écoles (PE2) par l'IUFM aux inspections académiques et la mise en place de la LOLF et la réorganisation des services

« Je ne peux plus payer mon loyer »



qu'elle génère, sont les raisons invoquées par l'inspection académique du 93.

Cette situation insupportable s'est traduite par des interruptions de traitement pour des collègues entrant dans le département à qui l'on a proposé des avances qui n'ont pris effet que le mois suivant la réclamation. Certains collègues n'ont pas été payés du tout.

En Seine-Saint-Denis, les PE2 en ont fait la triste expérience : plus d'une centaine d'entre eux n'ont perçu leur première avance qu'à la mi novembre. Des collègues recrutés sur la liste complémentaire en octobre ont été informés qu'ils ne percevraient une avance que vers le 15 janvier !

Dès octobre une mobilisation intersyndicale s'est engagée, de nombreuses interventions ont eu lieu auprès de l'administration (inspection académique, direction de l'IUFM, rectorat).

Fin novembre tout n'était pas encore réglé. Plusieurs PE2 de la vague A, de retour de stage en responsabilité, se sont fait connaître pour dire qu'ils n'étaient pas payés depuis le mois de septembre :

« J'ai passé cinq nuits dans un hôtel avec mon enfant de huit ans, l'hôtel m'a été trouvé et financé par une municipalité du 93, j'ai eu plusieurs toits depuis le début septembre, et j'ai changé plusieurs fois d'hébergements. J'arrive de province, je n'ai plus d'argent, j'ai fait des emprunts auprès de toutes mes connaissances... »

« J'ai deux enfants, je n'ai rien perçu depuis que je suis rentrée à l'IUFM en septembre. »

« Je ne peux plus payer mon loyer, ma banque refuse les versements, je n'ai plus de téléphone portable... »

« J'ai du faire un emprunt auprès de ma banque... »

### UNE SITUATION INTOLÉRABLE DE FONCTIONNAIRES DÉDAIGNÉS PAR LEUR EMPLOYEUR

Le vendredi 2 décembre s'est tenue une assemblée générale intersyndicale à l'IUFM de Livry-Gargan. Il a été décidé de se rendre à l'Inspection Académique de Bobigny (93). Plus de 150 personnes ont passé l'après midi devant l'IA du 93. Une délégation a été reçue. Elle a longuement exposé les conséquences insupportables des retards de salaire. L'administration, gênée, a fourni des explications techniques. Certaines frisent le ridicule quand on invoque l'absence de certificats de cessation de paiement que doit fournir l'IA du 93 ! L'administration s'est engagée à régler au plus vite cette situation.

Fin janvier, il ne restait en suspens que les PE listes complémentaires recrutés fin décembre.

Cette mobilisation des PE2 fait la démonstration que la solidarité existe et que l'on peut obtenir des réponses dans le cadre de l'action collective. ●

Daniel Warzager

Cette rubrique doit être la vôtre. Envoyez vos articles à formations@snesup.fr

**INFORMATION :  
COLLOQUES**

**FORMATION  
D'ENSEIGNANTS :  
QUELS SCÉNARIOS ?  
QUELLES  
ÉVALUATIONS ?**

A l'initiative des chercheurs  
de l'IFUM de Versailles  
**16 et 17 mars 2006**  
96, rue Adolphe-Pajaud, Antony

**Assises de  
la formation en EPS**

Organisé par le SNEP  
et le « Centre EPS et société »  
en collaboration avec le SNESUP  
**30-31 mars 2006**  
Bourse du Travail de Paris  
3, rue Château-d'Eau,  
métro République  
Pour plus d'informations :  
[www/snesup.fr](http://www/snesup.fr)

**1<sup>er</sup> mars : audience  
De Robien.  
Lors de cette rencontre,  
le ministre n'a fourni  
aucun calendrier, ni  
arrêté aucun principe  
en ce qui concerne le  
cahier des charges.  
Il s'est contenté  
de redire  
ce que nous savions :  
les services travaillent !**

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

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

**Directeur de  
publication :**  
Guy Odent

**Rédactrice en chef :**  
Michèle Gabert

**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/  
Nancy Louie

**Michel Hubert  
« Conduire un projet-élève »**

Hachette

La pédagogie du projet introduit dans l'école un espace d'investissement de tous les élèves, et pas seulement des « bons élèves ». Elle vise plus l'acquisition de compétences que de savoirs. Elle est le premier pas vers une future pratique professionnelle.

Cependant, cette pédagogie du projet-élèves n'est pas sans poser quelques problèmes méthodologiques qui conditionnent son efficacité. Le but de cet ouvrage est d'amener le lecteur à une compréhension claire de cette pratique de formation et de préciser les conditions qui en font un outil pédagogique intéressant.

Le lecteur trouvera à la fois de nombreux exemples de projets très différents et pour tous les niveaux, des témoignages ainsi que des précis notionnels qui lui permettront de mettre en place sa propre approche du projet-élèves.

L'auteur, agrégé de géographie et docteur en sciences de l'éducation, est président du département des sciences, de la formation et de la communication de l'établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon et l'un des responsables nationaux du GFEN.



Michèle Gabert

**Henri Pena-Ruiz  
« Qu'est-ce que l'école ? »**

folio actuel

Ce philosophe, spécialiste notamment des questions de laïcité, nous livre un ouvrage rigoureux qui interpelle. Il s'agit de rappeler les principes fondateurs de l'école républicaine, de réfléchir sur le sens des difficultés anciennes et actuelles et d'éclairer les débats en cours, souvent viciés ou dévoyés selon l'auteur. Aux missions traditionnelles de l'école : « instruire pour former l'autonomie de jugement du futur citoyen et donner à la formation professionnelle un socle solide » s'ajoute désormais « une attente des parents pour qu'elle prenne le relais de leur autorité » pour laquelle cette école n'était pas faite. Ce livre ne se résume pas, puisque l'auteur passe en revue toutes les grandes questions que notre société pose aujourd'hui à son école. Ses analyses sont parfois déroutantes, mais toujours exigeantes et rigoureuses. Elles peuvent interpeller les enseignants et les formateurs d'enseignants... mais voilà bien une lecture salutaire si elle suscite réflexions et débats.

Alain Legardez



**Jean-Pierre Terrail  
« L'école en France »**

La dispute

L'ouvrage publié sous la direction de Jean-Pierre Terrail mérite une très grande attention. Il procède à un examen critique particulièrement riche, fouillé, clair, percutant et jamais culpabilisant de la situation de l'école en France, tant dans ses dimensions historiques, sociales, économiques, politiques que pédagogiques.

Y sont étudiées les logiques patronales dans l'histoire de leurs rapports à l'école, et dans l'usage qu'elles font aujourd'hui des diplômes, les logiques institutionnelles de gestion des flux d'élèves dans des filières hiérarchisées qui recourent l'origine de classe de ceux-ci et assurent la reproduction des structures sociales, les politiques libérales qui poussent à la subordination du système éducatif aux logiques de compétitivités capitalistes. Les contradictions majeures de l'école unique en crise sont amplement analysées : elle a eu des effets profondément démocratiques dans l'essor spectaculaire de la scolarisation longue des jeunes générations, mais dans le même temps, l'inégalité sociale des chances d'accès à la franche réussite scolaire, aux diplômes les plus élevés reste quasiment inchangée. L'école unique aujourd'hui n'est pas une école démocratique.



Janine Reichstadt

Fondamentale est la mise en évidence dans ce livre de l'impact déterminant du parcours en primaire sur le destin des élèves. L'inégalité de réussite des apprentissages fondamentaux de la culture écrite est au principe des inégalités scolaires postérieures et de la sélection. D'où la nécessité impérieuse d'interroger les modalités de ces apprentissages. Cela passe par l'étude du monde enseignant dans ses rapports au savoir, aux élèves et au métier, mais aussi par celle des dispositifs de scolarisation qui pilotent à distance l'activité des maîtres et bien sûr par l'examen critique de tout ce qui dans les pratiques d'enseignement peut faire obstacle à la démocratisation.

Sont interrogées notamment les pédagogies nouvelles, le constructivisme, les vertus supposées du concret pour accéder à l'abstrait, l'absence de reconnaissance forte de l'existence des capacités intellectuelles d'abstraction et de raisonnement logique chez tous les élèves à partir du moment où ils ont accès au langage, l'identification entre pédagogie explicite et passive de l'élève. Est critiquée la façon dont l'école impute massivement la cause de leurs difficultés à l'origine populaire des élèves concernés, la façon aussi dont elle délègue aux familles une partie des apprentissages dont elle devrait avoir la charge, faisant ainsi jouer aux ressources familiales un rôle primordial dans la production des inégalités scolaires. Autant d'interrogations et de critiques (pas toutes citées ici) pour envisager avec réalisme la perspective d'une école pour tous, véritable école commune dont la nature et les ambitions sont détaillées.

La dernière partie du livre fait une large place à trois pratiques des apprentissages élémentaires des mathématiques et de la lecture, dont la pensée des contenus de savoirs et des principes pédagogiques sont en rupture avec ceux qui font norme. On se contentera, faute de place, d'inciter plus que vivement les lecteurs à être attentifs à ces chapitres : ils ouvrent concrètement les perspectives d'une réelle démocratisation de l'école.

C'est un livre très important qui mérite d'être largement débattu partout où les enjeux de l'école sont sensibles.

*L'école en France. Crise, pratiques, perspectives.* Sous la direction de Jean-Pierre Terrail par Stella Baruk, Jérôme Deauvieux, Geneviève Krick, Christian Laval, Laurence Ould Ferhat, Colette Ouzilou, Tristan Poullaouec et Jean-Pierre Terrail.