

## LE FRANÇAIS ET LES RÉFORMES

---

André PETITJEAN

**1984.** Ponctuation majeure de la polémique déclenchée par le rapport Legrand et la mise en place de la rénovation des collèges, éclate la « querelle des savoirs » (1), au nom d'une prétendue baisse du niveau (2), elle-même présentée, entre autres raisons, comme consécutive à un envahissement des techniques pédagogiques au détriment des savoirs à enseigner.

Il s'ensuivra, sous la houlette de J.-P. Chevènement, atteint d'un soudain prurit « républicain », l'obligation pour tous les élèves de passer l'épreuve du brevet des collèges (3) et la suppression des Commissions « disciplinaires » qui devaient accompagner les réformes institutionnelles en cours (4).

**1991.** La mise en place des I.U.F.M. (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) engendre une nouvelle campagne menée, encore une fois par les partisans de l'*académisme* (5). Il s'agit, cette fois, de l'atteinte inadmissible à l'identité professionnelle des enseignants du second degré qu'occasionne l'introduction, dans leur formation, de savoirs didactiques et pédagogiques.

C'est dans ce contexte que le collectif de *Pratiques* a pris la décision de réagir publiquement sous la forme d'un numéro spécial consacré à certaines des réformes scolaires entreprises depuis dix années et à leurs conséquences plus spécifiques sur l'enseignement du français.

Il est, en effet, indéniable, que depuis 1981 un effort financier sans précédent a été consacré au système éducatif et que des réformes ont été entreprises à tous les niveaux du cursus :

- restructuration du primaire, rénovation des collèges, réformes du lycée ;
- création de Z.E.P. (Zone d'Education Prioritaire) ;

---

(1) Voir J.-P. DESPIN et M.-C. BARTHOLI (1983), M.-T. MASCHINO (1984), J.-C. MILNER (1984)... et les réponses des spécialistes de l'éducation (N° 31 de la revue *Le Débat* (1984)) et V. ISAMBERT-JAMATI (1985).  
(2) C. BAUDELLOT et R. ESTABLET (1989) ont depuis clarifié cette notion.  
(3) Sur les méfaits institutionnels et pédagogiques de ce « néo-brevet », voir la note de conjoncture du N° 53 de *Pratiques*.  
(4) C'est ainsi que pour le français, nous (les membres de la Commission Chevalier) avons été remerciés assez cavalièrement. Il faudra attendre 1986 pour que J.-C. CHEVALIER puisse, par l'intermédiaire du C.D.D.P. d'Angers, trouver le moyen de publier les résultats de deux années de travail.  
(5) Je m'explique p. 88 sur le sens de cette appellation.

— création de M.A.F.P.E.N. (Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) et organisation de la formation continue (stages académiques et nationaux, Universités d'été...) ;

— création du C.A.P.E.S. et de l'Agrégation internes ;

— instauration d'un statut pour les documentalistes par la création d'un C.A.P.E.S. de documentation (externe et interne).

— etc...

C'est pourquoi, ce numéro s'ouvre par un article de **M. Laparra** consacré à la gestion des réformes depuis 1981. Après avoir salué les efforts tant qualitatifs que quantitatifs des ministres qui se sont succédés depuis cette date, l'auteur souligne certains maillons faibles communs aux différentes transformations institutionnelles :

— le mode de pilotage des réformes, surtout depuis 1984 ;

— le relatif désintérêt pour une transformation des contenus enseignés au profit des méthodes pédagogiques ;

— l'insuffisante analyse des mécanismes de ségrégation scolaire.

Ces faiblesses reflètent le retard de la pensée théorique et collective (comparée aux pays anglo-saxons (6)) sur les *curricula*, c'est-à-dire sur le statut des disciplines, leurs contenus de savoir et leur signification sociale.

Aussi, afin de contribuer à l'analyse des mécanismes de construction de « l'excellence » et / ou de « l'exclusion » scolaire, l'accent principal du numéro a été mis sur le statut des disciplines et sur les contenus d'enseignement configurant le curriculum du français aux différents niveaux du cursus (du primaire au concours de recrutement).

C'est ainsi que **M. Laparra** nous met en garde, à propos de la réforme des cycles du primaire, contre un des dangers possibles de l'avancée du seuil des apprentissages précoces, à savoir, l'accentuation des inégalités langagières entre les enfants de milieux socio-culturels différents. Afin que les compétences linguistiques des uns ne deviennent pas encore davantage la norme excluante des autres, il est nécessaire de mener une réflexion sur les variations langagières et sur une didactique des variations dès l'école primaire.

C'est ainsi que **F. Ropé**, tout au long de son compte rendu du rapport de Lucie Tanguy (7), analyse les conséquences négatives pour l'enseignement professionnel de la politique des « 80% d'une classe d'âge au niveau du bac ». En effet, faute de se donner les moyens d'agir sur le système (très français, là encore) de hiérarchisation des ordres d'enseignement (survalorisation de l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique et des filières professionnelles), on risque d'accentuer la dévalorisation des qualifications de type C.A.P. et B.E.P. Or, comme en témoignent les troubles des banlieues, l'école possède une part de responsabilité dans l'exclusion économique et culturelle de milliers de jeunes qui en sortent sans diplôme. Parallèlement à la remise en cause de la hiérarchie des filières, il est urgent de réfléchir sur le curriculum des lycées professionnels (choix des programmes et des contenus enseignés). Ce que propose **F. Ropé** pour l'enseignement du français.

C'est ainsi, enfin, que **M. Laparra** analyse les avancées et les limites de la

---

(6) Voir par exemple J.-C. FORQUIN (1989).

(7) L. TANGUY, « Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? », Rapport de mission à M. le Secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement technique, mai 1991.

réforme des lycées. Il est indéniablement positif de vouloir tenir compte de l'hétérogénéité socio-culturelle des nouveaux lycéens en instaurant un renforcement de l'encadrement pédagogique. On peut cependant se demander, compte tenu de l'académisme de la formation initiale des enseignants des lycées et de leur désir légitime de refuser, sans contrepartie financière, un surcroît de travail, si ce « tutorat » public pourra concurrencer le dispositif de soutien privé que s'offrent les familles qui en ont les moyens.

Très regrettable, par contre, l'insuffisante refonte de filières et des disciplines. Faute d'une réflexion approfondie sur le concept de « formation générale » et de *curriculum* (supprimer une discipline d'une classe, en charger ou en diminuer le volume selon le niveau du cursus, en amorcer ou en reculer l'inscription au programme, en simplifier l'évaluation au baccalauréat...), le ministre prend le risque (on connaît les réflexes corporatistes des spécialistes disciplinaires) de voir perdurer des programmes encyclopédiques, satisfaisants pour l'esprit du spécialiste mais d'une faible rentabilité cognitive au niveau d'un trop grand nombre d'élèves.

L'article collectif de **Jean-Pierre Benoit** et *alii* consacré à l'évaluation nationale en français au niveau de la sixième, pour une part, participe de l'objectif d'ensemble du numéro.

Après avoir fait un rapide historique des matériels disponibles dans le domaine de l'évaluation, avant la mise en place de l'épreuve nationale, les auteurs de l'article décrivent le dispositif et l'évaluent. Il ressort de leur analyse que certaines faiblesses internes sont à corriger (en particulier au niveau de la ponctuation et des apprentissages culturels) et que de meilleures articulations doivent être trouvées entre l'évaluation, placée à l'entrée en sixième, et la construction ultérieure de séquences pédagogiques et d'activités de remédiation. Sans quoi, là encore, compte tenu de la formation initiale des professeurs de collège et du fonctionnement des établissements (inégalement entrés dans le processus de la rénovation), l'évaluation risque d'être vécue comme une charge supplémentaire, sans conséquence sur les pratiques pédagogiques.

Je viens de souligner à deux reprises le décalage entre la formation initiale des enseignants du second degré et les compétences qu'implique la pratique de leur métier aujourd'hui. S'imposait donc un article consacré à la formation initiale des enseignants de français et plus particulièrement au C.A.P.E.S. actuel de Lettres Modernes.

Après une rapide radioscopie des antagonismes culturels et idéologiques qui opposent les partisans de l'*académisme* et ceux du *pédagogisme*, **André Petit-jean** étudie les contenus du C.A.P.E.S. et montre qu'ils sont pour une bonne part obsolètes, tant pour des raisons de pertinence théorique (le concours exclut des pans entiers de savoirs théoriques aujourd'hui disponibles) que pour des raisons de commande sociale (il prive les enseignants des savoirs didactiques et pédagogiques qui pourraient leur permettre d'affronter, autrement que dans le rejet ou la nostalgie régressive, la nouvelle population des collèves et des lycées). La seconde partie de l'article s'attache à faire des propositions de rénovation du concours, tant à court terme (concernant la nouvelle épreuve professionnelle) qu'à moyen terme (refonte de l'ensemble du curriculum du concours).

Le numéro s'achève sur une autre grande querelle concernant le français : la réforme de l'orthographe. **M. Laparra** commence par établir la chronologie des faits, puis analyse les causes externes et internes du rejet de la réforme.

André PETITJEAN