

le réseau national **École**
constitue un collectif
de travail ouvert
composé de militants
communistes, associatifs
et syndicaux qui ont
à cœur de travailler
à la transformation
progressiste de l'École

n'hésitez pas
à nous faire suivre
vos informations
ou initiatives
afin que nous puissions
les relayer

le secrétariat du réseau
reseau.ecole-pcf@orange.fr
www.pcf.fr

N° 60 mars 2013

la lettre

réussir la transformation progressiste de l'École

DANS CE NUMÉRO



ÉDITORIAL

**La question des savoirs et de leur transmission :
une exigence démocratique.** *Christine Passerieux*

page 2



REFONDATION DE L'ÉCOLE : OÙ EN EST-ON ?

L'école et l'éducation sont des enjeux de société majeurs
Nicole Amedro, adjointe au maire à l'Éducation, membre du groupe CRC

page 3

À cœur ouvert. *Françoise Chardin*, réseau École

page 4

Faire cours ou faire court ? *Françoise Chardin*, réseau École

page 5

Lettre ouverte aux parents

page 6

Argumentaire

page 8



DOSSIER : L'ENJEU DE L'ÉVOLUTION DES SAVOIRS ET DE LEUR TRANSMISSION

Notes de lecture, *La Pensée*. Les exigences des contenus
d'enseignements : politiques, supports et usages

page 10

Approche par compétences : au péril des savoirs ? *Nico Hirtt*, enseignant,
fondateur de l'*Appel pour une école démocratique*

page 12

Les écarts se creusent dès la maternelle

Christine Passerieux, réseau École

page 14

Histoire-géographie-éducation civique-Histoire des Arts au collège...

Emmanuel Fargeaud, réseau École

page 16

Qu'est-ce qu'on attend pour aller mieux ?

Françoise Chardin, réseau École

page 18

Savoirs à enseigner et difficultés d'apprentissages pour les élèves

Gisèle Jean, syndicaliste

page 21

Des contenus d'enseignement complexes ? Pas si simple

Christian Couturier, professeur d'EPS, responsable national du SNES

page 23

Extraits de textes de Samuel Joshua

page 26

Extraits de textes d'Élisabeth Bautier

page 27



DÉBATS ET ACTUALITÉS

Compte rendu de débat à Valenton

page 28

Cidefe, Martigues, intervention de Christine Passerieux

page 30

L'École dans l'*Humanité*

page 33

LA QUESTION DES SAVOIRS ET DE LEUR TRANSMISSION

une exigence démocratique

La réforme actuelle attire l'attention sur des questions qui ressemblent fort à des leurres pour détourner des vraies questions, les soi-disant « rythmes » sont un exemple frappant.

Car si bien sûr il est nécessaire de repenser l'organisation du temps d'étude, on a peine à être convaincu, d'un strict point de vue des apprentissages scolaires, que le bricolage horaire changera la donne tant que n'est pas menée une véritable réflexion sur les objectifs de la refondation. S'il faut plus d'école, il faut aussi autrement d'école. Le meilleur des dispositifs reste vide s'il ne fait pas reculer les inégalités.

Pendant ce temps-là, deux questions intimement liées sont laissées en jachère, alors qu'elles sont au cœur des difficultés de l'école et des défis qu'elle doit relever pour l'avenir : il s'agit de la question des savoirs à enseigner à toute une génération, et de la manière de le faire pour combattre les inégalités d'apprentissage.

Il ne suffit pas de fréquenter des objets de savoir pour s'en emparer : il ne suffit pas d'entrer dans l'eau pour savoir nager, d'avoir une bibliothèque dans son établissement scolaire pour lire, de faire des opérations pour en comprendre le sens. Pour réussir, il faut comprendre et être outillé face aux attendus scolaires. Or tous les enfants n'abordent pas l'école dans les mêmes conditions. Une école démocratique doit définir ses choix en fonction de ceux qui ont le plus besoin d'elle pour apprendre.

De la maternelle à l'université, le constat est fait par la recherche que les élèves, les étudiants doivent affronter des savoirs de plus en plus complexes. Cette complexification est nécessaire au regard de la complexification du monde dans lequel ils vont vivre : les situations professionnelles et la vie citoyenne et culturelle vont être modelées par des inventions nouvelles, des savoirs savants, qui nécessiteront de maîtriser des savoirs de haut niveau et les formes de raisonnement qu'ils impliquent, pour être décideur et non pas influencé. Encore faut-il que tous puissent y accéder, à tous les échelons d'un cursus obligatoire qu'il faudra plus long (18 ans pour tous), et que l'école donne les outils culturels, cognitifs, intellectuels, méthodologiques que certains acquièrent dans leurs milieux d'origine. C'est d'autant plus important que des scolarités longues sont ouvertes de droit à tous les enfants, et qu'il y a urgence à ce qu'elles le soient dans les faits.

Plusieurs articles du dossier de la *Lettre* analysent, dans l'école d'aujourd'hui, l'augmentation de l'exigence intellectuelle en lieu et place d'exécution de tâches très balisées, tant dans les consignes qu'au regard des supports de travail. Est soulignée aussi la plus grande part du travail solitaire, via les activités reléguées au temps hors scolaire, via une logique de compétences qui renvoie à la responsabilité individuelle. Les contenus d'enseignement ont changé : quand les élèves de primaire devaient oraliser un texte, ils doivent désormais l'analyser, restituer par écrit ce qu'ils en ont compris, débattre avec d'autres sur son contenu... Cette évolution touche les élèves, mais aussi les enseignants, peu formés à ces nouvelles exigences et pas du tout à la compréhension des obstacles à franchir pour leurs élèves.

Les relations de corrélation entre l'origine socio-culturelle des élèves et l'échec scolaire n'ont pas de caractère de fatalité. L'école doit permettre la maîtrise des codes, modes de dire et de faire scolaires, la compréhension des attendus, la mise à disposition outillée de supports tels que les manuels (mais mieux choisis) aux élèves issus de milieux populaires. Elle pourra le faire en rompant avec l'école d'aujourd'hui, qui ne s'adresse pas à l'ensemble de la population scolaire. Les choix politiques quant aux contenus de savoirs transmis, mais aussi quant aux conditions de leur transmission, sont au cœur de la transformation de l'école.

Christine Passerieux

L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION

des enjeux de société majeurs

Nicole Amedro

conseillère municipale
adjointe au maire à l'Éducation
membre du groupe CRC

Ces questions sont centrales dans la préoccupation des familles qui aspirent à la réussite de leurs enfants. Les élèves ont une seule scolarité qui influe lourdement sur leur avenir et sur leur intégration sociale.

À travers elles et les ambitions affichées, l'État structure une conception de la société qu'il propose aux citoyens. Un haut niveau de formation pour tous ou un minima de connaissances pour le plus grand nombre de jeunes induisent pour les citoyens des projets de vie totalement opposés : soit une visée émancipatrice, soit l'accentuation des rapports de domination.

Dans ce domaine, les communes ont toujours été confrontées à de lourdes contradictions : respecter les compétences de chaque institution ou intervenir de diverses manières sur le temps scolaire.

Une ville populaire comme Saint-Ouen – certes avec un potentiel fiscal important mais avec un niveau des revenus par habitant dans les plus faibles de la Petite Couronne parisienne – s'est historiquement engagée dans la lutte contre les inégalités sociales et à fait de l'Éducation et de l'Enfance une priorité forte de sa gestion municipale.

Ainsi différents services municipaux interviennent depuis longtemps et de multiples manières sur le temps scolaire.

Cette tendance s'est accentuée au fil des années avec le démantèlement insidieux du service public de l'Éducation nationale par l'externalisation – via le privé, l'associatif ou le municipal – d'un certain nombre de missions de l'école publique. Cela s'est accéléré avec la mise en place de dispositifs partenariaux successifs entre l'État et les collectivités territoriales.

Les communes, même à leur corps défendant, ont contribué à accélérer la territorialisation de l'Éducation à coup de transferts de compétences, de transferts de charges sans les moyens correspondants.

Jusqu'alors, Saint-Ouen a refusé de s'engager dans ces dispositifs, ne voulant pas envoyer aux partenaires de l'école des signes de renoncement à la nécessaire résistance aux projets de marchandisation de l'Éducation.

Toutefois, les éléments d'appréciation liés aux évaluations scolaires et le taux de réussite aux examens des élèves audoniens sont sources de grandes inquiétudes tant pour les parents, les enseignants, que pour les élus.

À partir de ce constat, un observatoire des politiques éducatives a été créé il y a 3 ans. L'inspectrice de l'Éducation nationale et les conseillers pédagogiques, l'élue à l'Éducation et les services municipaux concernés y réfléchissent, travaillent ensemble.

1^{er} objectif (réalisé) a été de dresser un état des lieux partagés, des actions municipales sur temps scolaire et des résultats des évaluations scolaires.

2^{ème} objectif (en cours) est de définir conjointement, en fonction des cycles et des savoirs à acquérir, comment doivent se construire les actions sportives, artistiques, scientifiques... portées par les services municipaux, pour être en phase avec les apprentissages scolaires.

3^{ème} objectif (à venir) est d'évaluer conjointement cette démarche.

Nous sommes sortis d'une logique de guichets pour entrer dans un processus de co-élaboration de projets au service de la réussite de tous les élèves.

Cette année, plus de 500 projets dans les 19 groupes scolaires de la ville sont à l'œuvre. Ils touchent à des domaines aussi divers que artistes en résidence, interventions musicales, patinoire, piscine, ateliers scientifiques, classes de neige de 19 jours pour tous les CM2, intervention de conteurs et de bibliothécaires, initiation à l'image, jardins pédagogiques...

Saint-Ouen a été une des premières villes en 2012 à être retenue *Zone de sécurité prioritaire* : les volets éducatifs et parentalité y tiennent une place prépondérante. Et c'est dans ce cadre que nous avons accepté de construire un *Programme de réussite éducative* qui vient, à côté des orientations municipales et des actions partagées avec l'Éducation nationale, prendre une place originale à partir des réalités locales.

Nous avons la même volonté pour la mise en œuvre, à la rentrée 2014, de la réforme des rythmes de l'enfant.

À mon sens, une telle démarche ne peut prendre toute sa force que dans les actions collectives initiées par les partenaires de l'École, les élus, pour obtenir les moyens indispensables à l'école de la réussite pour tous, pour arracher le plan d'urgence pour la Seine-Saint-Denis afin que les élèves de ce territoire retrouvent les droits à l'éducation qui leurs sont dus. Gestion sociale et solidaire, luttes revendicatives sont indissociables pour faire progresser les exigences d'une école démocratique et émancipatrice.

PROJET COLLÈGE R.DOISNEAU

à cœur ouvert

Françoise Chardin
réseau École

À Paris, chacun le sait, le terrain est rare, et cher. Rien de vraiment étonnant ni même choquant *a priori* à ce qu'un collège dans le XX^e arrondissement soit sollicité pour mettre ses locaux inoccupés le soir à disposition d'associations de quartier. Tel était le propos de la présentation du projet « Collège, cœur de quartier », au dernier conseil d'administration du collège R.Doisneau, par des représentants de la mairie.

Laissons de côté les contraintes matérielles inévitables : mettre les salles à disposition suppose que les enseignants qui y travaillent la journée les « banalisent » le soir pour que d'autres occupants puissent y venir avec des exigences différentes ; la pénurie récurrente des agents de service se prête mal à un accroissement de leur tâche, et même si l'on nous assure que les associations seront respectueuses des locaux (à vrai dire, nous n'en doutions pas, mais il n'empêche que le simple passage de porteurs de chaussures, fût-il infiniment respectueux, laisse toujours quelques traces...). Négligeons cet aspect des choses pour étudier l'argumentaire du projet, car c'est lui qui est révélateur d'une certaine vision de l'école...

Marotte de la déclinaison du projet en objectifs : celui-ci n'en compte pas moins de cinq, alors que le dernier présenté paraît suffisamment limpide : « répondre aux besoins des associations locales en manque de locaux ». Ceci a le mérite de la clarté, et n'a rien de déshonorant.

Mais cela manquerait sans doute de consistance : un projet, c'est connu en communication, ça se décline en objectifs multiples. Il faut donc (premier objectif), « optimiser » les locaux du collège. Cette optimisation est présentée comme un bien dont on ne saurait contester l'intérêt. Or, outre l'emprunt pénible au vocabulaire de l'entreprise, un local scolaire doit-il à tout prix être rentabilisé, jour et nuit ? N'a-t-il pas droit à son propre aménagement et à son propre rythme de fonctionnement ? Dans l'idéal, un lieu d'études bien conçu ne devrait pas pouvoir convenir à des activités extra-scolaires, sauf à considérer que ni les unes ni les autres n'ont de spécificité – ce qui

renvoie à certains débats actuels sur les rythmes scolaires et les occupations de la pause méridienne.

Autres objectifs affirmés devenus banals à force d'être employés, mais qui portent en creux un jugement profondément négatif sur l'école : « valorisation de l'image du collège : dynamisme, convivialité, ouverture », « meilleure inscription du collège dans la vie du quartier : ouverture aux parents d'élèves et aux habitants ». Que l'on réfléchisse à ce que cela dit : accueillir, chaque jour, l'ensemble d'une classe d'âge de la population du quartier pour lui passer le relais des connaissances, pour former une génération capable de créer, de critiquer, de transformer la société, tout cela est sclérosé, mesquin, rabougri ; tout cela coupe le collège du quartier ; tout cela, c'est s'enfermer dans un *Fort Chabrol* ? Quant à l'ouverture du collège sur les parents, s'agit-il de leur permettre de pousser la porte du collège après s'être bien frotté les pieds au paillason, ou s'agit-il de rendre plus intelligibles les attendus des études, particulièrement à ceux qui en sont le plus éloignés ? Là, oui, on pourrait dire que le collège s'ouvre pour de bon.

Dernier paragraphe du projet : les modalités de sélection des associations. La commission de sélection qui doit plancher sur les dossiers de candidature a pour premier membre... le chef d'établissement ! Et pour faire bonne mesure, la gestionnaire et deux membres de l'équipe éducative. Outre qu'on ne voit pas très bien quelles compétences particulières ont ces personnels pour apprécier la qualité des activités des associations, voilà autant d'heures de travail soustraites au collège proprement dit. Et pour mieux inscrire dans le marbre ce mélange des genres, il est précisé que la première priorité retenue sera « l'adéquation de l'activité avec le projet d'établissement » : notons que cela ne devrait pas être trop compliqué, puisque la tarte à la crème de tout projet d'établissement situé dans « les quartiers », comme on les nomme, est l'axe « ouverture sur le quartier » : et la boucle de l'ouverture est bouclée !

Alors, vraiment, projet, même de quartier, tu nous fends le cœur !

FAIRE COURS

ou faire court ?

Françoise Chardin
réseau École

7 février dans les collèges, à Paris, c'est la saison de la DHG, dotation horaire globale. En fonction de la taille du collège, de sa structure, de son groupe, le rectorat attribue une dotation horaire globale (DHG) qui fixe le montant d'heures hebdomadaires financées.

D'heures de quoi, au fait ? Justement, c'est la bonne question. Dans le cadre de l'autonomie des établissements, chaque collège, une fois couverts les besoins incompressibles de chaque discipline (horaire réglementaire de chaque matière à chaque niveau), peut disposer du reste de la DHG comme il l'entend : options spécifiques, dédoublements, horaire renforcé... Dans un collège comme le nôtre, ZEP, sensible, c'est la part que nous avons vu fondre peu à peu depuis plusieurs années : maigres moyens pourtant, destinés à compenser les difficultés spécifiques reconnues du collège, peu à peu réduits à la portion plus que congrue.

Alors, imaginez notre satisfaction relative cette année de voir la tendance s'inverser enfin. Bien sûr, nous ne retrouvons pas les heures disparues, mais nous cessons d'en perdre, et récupérons même une petite dizaine d'heures hebdomadaires de mieux (sur un total de 600) par rapport à l'an passé. Si nous acceptons d'oublier que cette manne avait été prise aux voisins moins labellisés, rigueur oblige, nous pouvions nous abandonner à une égoïste satisfaction.

Oui, mais... en regardant de plus près notre dotation, nous avons vu que la part d'heures dites « modulables » représentait plus de dix pour cent du total (66 exactement) . Ce n'était pas rien, puisque la part « fixe » ne permettait même plus de couvrir les enseignements obligatoires et les options existant au collège. Modulables, donc ? Ne cherchez pas la rime, on vous la donne : modulables, cela rime avec négociables. En clair, ces heures-là, farceurs d'enseignants, ne croyez pas les avoir gagnées comme cela ; des heures, cela se mérite : vous ne voudriez pas, n'est-ce pas, vivre en assistés du rectorat ? Faites des projets, laissez-les, graphiquez-les mais surtout socle-communisez-les, compétez-les, profilez-les en fonction des élèves que vous accueillez, soumettez-les, et on verra si ces heures sont judicieusement employées. Sinon... Pour 111 collèges à Paris cette année, la contractualisation, c'est maintenant : les heures ne

seront validées que sur projets, qui devront se conformer à des axes définis après audit. Pour nous, c'est sursis, mais c'est pour demain, nous a confirmé le chef d'établissement.

C'est que voyez-vous, les enseignants, il faut les cadrer. C'est au Conseil d'administration que nous l'avons compris. Livrés à eux-mêmes, ils ont tendance, comment dire ? À vouloir faire cours, obstinément, à tout prix. Alors qu'élus FSU, nous expliquions au CA que nous voulions utiliser les heures « en plus » pour pratiquer quelques dédoublements, ou tout simplement avoir un peu plus de temps pour traiter des programmes copieux, répondre attentivement aux questions des élèves, déplier le cours plus sereinement, prendre des traverses intéressantes à l'occasion, nous fûmes durement rappelés à l'ordre modulable. « C'est tout ce que vous imaginez comme dispositifs ? » « Il faut aussi réserver des heures pour l'information à l'orientation en 3^e par les professeurs principaux » (certes, surtout si l'on veut supprimer les Copsy dont c'est le métier). « Et pourquoi pas ouvrir une option découverte des métiers, *ici* ce serait bien » (ah bon, et ailleurs ?). Mais, surtout, exhortation finale : « En tout cas, il faut penser à la *Semaine de l'Élève*, qui ne doit pas être trop lourde ». Eh oui, les rythmes ! Il n'y a pas qu'à l'école primaire qu'on développe l'idée étrange que le même film en accéléré passera mieux auprès du public, et qu'il suffit d'enclencher la touche avance rapide pour faire progresser tout le monde.

La *Semaine de l'Élève*, il faut donc l'alléger. Soit, mais, comme dans la chanson, « Moi j'dis qu'la s'maine n'a pas l'même goût, selon comment qu'on la regarde, vue par en-d'ssus, qu'vue par en-d'ssous ». Pour quel *Élève* sera-ce copains, écrans, moto, ou plus absurde encore, course poursuite d'un soutien à un rattrapage, via une aide aux devoirs, pour tenter de comprendre après et ailleurs, avec d'autres, ce qu'on n'a pas eu le temps de lui expliquer convenablement en classe, au motif qu'il fallait alléger sa *Semaine* ? S'il ne comprend toujours pas, pas grave : on lui modulera en quelques heures une éducation à la résignation sociale, projet « mieux choisir son avenir », compétence du socle « savoir reconnaître ses limites ».

Modulables, taillables et corvéables, nos heures. Faire cours, oui, mais de plus en plus court, s'il vous plaît...

LETTRE OUVERTE AUX PARENTS D'ÉLÈVES

En prenant comme levier la réforme des rythmes scolaires, la loi de refondation ne s'attaque pas aux véritables causes de l'échec scolaire. Il n'y pas de rythmes naturels pour les apprentissages et l'affirmer, c'est rendre les élèves ou leurs familles responsables des difficultés qu'ils rencontrent.

La fatigue des enfants

L'un des arguments principaux du ministre, c'est que les enfants sont fatigués en fin de journée. Si l'on creuse un peu, cet argument est contestable. D'abord, dans une certaine mesure, il est normal que lorsqu'on a bien réfléchi, bien appris, on soit un peu fatigué ; il serait même inquiétant que les enfants reviennent comme si rien ne s'était passé dans la journée. Ce qui est en jeu, c'est plutôt les réels apprentissages, pour que ce soit de la « bonne fatigue » : pour cela, il faut des moyens pour la formation afin d'aider les enseignants.

Ensuite, en quoi le fait de remplacer des heures d'école par des heures de périscolaire résout le problème de la fatigue ? Si l'on veut des activités périscolaires de qualité, alors les enfants devraient se passionner dans des activités ludiques, et revenir tout aussi fatigués. Mais cette fatigue est d'une autre nature que celle qui relève de la concentration scolaire ; il est vrai que certains enfants fatiguent plus vite que d'autres à l'école. Mais, comme par hasard, ceux qui sont endurants face à l'effort viennent de familles où, hors de l'école, on les conduit d'ÉCOLE de dessin en ÉCOLE de judo, ou en ÉCOLE de musique... Bref, ils sont entraînés hors de l'école à se concentrer de façon scolaire. Au nom de cette différence, la réforme veut remplacer du temps scolaire, qui permettrait d'entraîner tout le monde à se concentrer sur l'étude scolaire : au contraire, c'est à l'école qu'il faut créer les dispositions pour l'étude scolaire !

Les élèves qui réussissent le mieux à l'école sont ceux qui ont le plus d'activités culturelles et sportives à l'extérieur. Ce n'est pas l'école qui fatigue les élèves mais l'ennui et les échecs, épreuves aussi terribles qu'injustes :

- parce que les obstacles pour comprendre ce qui est attendu de l'institution scolaire sont nombreux et que plus de 50% des élèves n'ont pas les outils pour les surmonter si l'école ne les leur donne pas
- parce qu'ils sont dans des classes surchargées
- parce qu'ils vont de classe en classe lorsque leur enseignant n'est pas remplacé en primaire ou sont privés d'enseignement dans le second degré

- parce que les enseignants débutants ne sont pas formés et que les plus anciens ne bénéficient que rarement de formation continue
- parce que l'école échoue encore à donner à tous les élèves les clés nécessaires à l'entrée dans des univers culturels ambitieux et variés.

Le Parti communiste affirme qu'il faut plus et mieux d'école, en particulier pour celles et ceux qui n'ont que l'école pour réussir leur scolarité.

Les enseignants ne sont ni corporatistes ni hostiles au changement

Ils veulent défendre leur métier comme tous les travailleurs. Ils le font d'autant plus fortement que le fonctionnement et les orientations du système scolaire engagent l'avenir de leurs élèves et du pays. En défendant leur métier, ils agissent pour que l'école fasse progresser et réussir tous les enfants.

Ils revendiquent des conditions de travail qui permettent l'exercice d'un métier de plus en plus difficile. Leurs conditions de travail se dégradent d'année en année avec des effectifs qui s'alourdissent ; une absence de formation initiale et la quasi disparition de la formation continue ; une multiplication de tâches administratives aussi lourdes qu'inutiles. Leur pouvoir d'achat a régressé de 2000 à 2010 et leur salaire est plus bas que dans la moyenne des pays de l'OCDE

Le Parti communiste soutient les enseignants qui demandent à être consultés pour défendre une école publique, laïque, gratuite et nationale, pour faire entendre leurs exigences d'une véritable refondation et contribuer à la construction d'une école authentiquement démocratique

Les missions des animateurs ne sont pas des « petits boulots » et ne se confondent pas avec celles de l'école

Ils ont pour fonction d'apporter aux élèves des temps de qualité différents des temps scolaires, mais qui comptent dans le développement et la réussite scolaire : repas partagés, découverte de nouveaux horizons culturels, projets collectifs. Or ils interviennent dans des conditions souvent fort difficiles : cantines surchargées, absence de locaux pour accueillir les élèves... et leurs conditions de travail vont s'aggraver : le taux d'encadrement des enfants va passer de 10 à 14 pour les moins de 6 ans, et de 14 à 18 pour les 6 ans et plus, dans le cadre des activités périscolaires.



lettre ouverte aux parents d'élèves

Mal payés, soumis aux angoisses de la précarité, ils demandent un vrai statut et une formation, qui ne livrent pas leur embauche à la débrouillardise individuelle.

Pour le Parti communiste, les animateurs revendiquent légitimement le respect de leur travail. Respecter leur métier, c'est ne pas leur demander de faire au rabais ce que doit faire l'école.

Les parents ne sont pas démissionnaires

Ils n'ont pas à résoudre à la maison ce que l'école ne prend plus en charge (apprentissage du travail individuel avec les devoirs).

Il est anormal que tant de familles, légitimement inquiètes de l'avenir de leurs enfants, estiment devoir recourir aux cours payants pour assurer leur.

Ils veulent être reconnus comme des interlocuteurs, quelles que soient leur histoire ou leurs situations, leur connaissance des codes de l'école.

Le Parti communiste dénonce les idées reçues qui maltraitent les personnes, qui évacuent les vraies questions, empêchent la réflexion de celles et ceux qui s'intéressent aux questions d'éducation.

Dès maintenant, il est possible de transformer l'école pour :

- donner le goût d'apprendre à tous les élèves en leur donnant les clefs pour comprendre ce que l'école attend d'eux, en pensant l'école prioritairement pour ceux qui n'ont que l'école pour entrer dans les apprentissages scolaires
- permettre à tous les élèves d'entrer dans les savoirs en construisant une réflexion critique : ils doivent tous accéder à une qualification reconnue et avoir la possibilité de s'approprier des outils d'émancipation
- créer des conditions matérielles de scolarisation à la hauteur des exigences pour de véritables apprentissages
- bâtir un projet de formation des enseignants qui reconnaisse leur métier et leur permette d'enseigner
- penser la spécificité des milieux que fréquentent les élèves : école, centre aéré, milieu familial, dans le respect des rôles de chacun de chacun.

**dans cette perspective, le PCF,
dans le cadre du Front de gauche,
lance une série de débats, de rencontres,
pour élaborer avec vous
ce que doit être
une réelle politique de gauche
en matière éducative**

LES RYTHMES

véritable cheval de Troie

argumentaire pour vœu en CM, pour intervention en Conseil d'école...

Sans vision claire concernant les missions de l'Éducation nationale et celles des communes, la réforme des rythmes scolaires va aggraver les inégalités et engendrer l'externalisation et la privatisation rampante d'une partie des enseignements, voire leur disparition, nourrir la mise en concurrence des territoires et des établissements scolaires.

Alors que l'école a besoin pour assurer ses missions sur tout le territoire d'enseignants, en nombre, formés, aux qualifications et professionnalités reconnues, qui ont les moyens de bien faire leur travail, sous statut de la Fonction publique d'État, dimension incontournable du service de l'intérêt général, cette réforme s'inscrit dans une logique de « contrat » et de « projet » dont l'étape suivante pourrait être celle de l'embauche d'enseignants contractuels par les collectivités comme cela existe dans d'autres pays.

La « loi » et le statut de la Fonction publique d'État garantissent l'ambition et la volonté de la Nation d'éduquer tous les élèves, tous les jeunes, sans distinction d'origine, de lieux de vie, à rebours d'une adaptation à des impératifs territoriaux, budgétaires et/ou économiques.

Enfin, l'argument invoqué par le ministre, de la fatigue des enfants, ne tient pas. En effet, ceux qui sont endurants face à l'effort scolaire viennent de familles où, hors l'école, ils vont... à l'école de judo, à l'école de dessin, à l'école de musique... Ils sont entraînés, hors de l'École, à se concentrer comme à l'école. Engagés dans des activités qui les intéressent, ils sont fatigués, mais de cette fatigue liée au plaisir de faire et de réfléchir. En lui-même, le fait de remplacer des heures d'école par des heures de périscolaire ne résout pas le problème de la fatigue, si ce qui est proposé est de qualité et entraîne les enfants. Pour que cette fatigue produise de la réussite plutôt que de l'exclusion, l'école doit créer les dispositions à se concentrer sur l'étude scolaire, y entraîner tous les élèves afin que les différences sociales ne deviennent pas des différences scolaires.

Défendre les milieux éducatifs, c'est affirmer leurs spécificités

Alors qu'il faut du temps pour comprendre et apprendre à l'école, à la rentrée 2008 la droite a supprimé le samedi matin. Avec l'effet conjugué du fort recul de la scolarisation des enfants de deux ans à l'école maternelle, ce sont deux années d'école que

des enfants ont perdues avant leur entrée au collège. La réforme ne permet pas de les récupérer et se contente de répartir autrement les 24 heures hebdomadaires en ajoutant des temps périscolaires pris en charge par des personnels précaires. Le ministre n'intègre pas notre proposition d'étendre la scolarité obligatoire de la maternelle jusqu'à 18 ans qui permettrait d'allonger le temps d'enseignement disponible.

Alors que l'éducation d'un enfant ne se réduit pas aux apprentissages scolaires, les temps périscolaires seront fortement déterminés à la fois par la volonté des collectivités et par les possibilités financières des collectivités et des familles, ce qui accentuera les inégalités.

Alors que la diversité des milieux d'apprentissage est une richesse pour le développement des enfants, cette réforme morcelle, dénature et précarise le « périscolaire », le détourne de sa mission en lui confiant ce que l'école ne fera plus. L'intérêt des enfants n'est ni de scolariser le hors scolaire, ni de réduire le scolaire. En outre, quelle est la pertinence, pour ces personnels, de remplacer le mercredi, où l'on peut organiser des activités sur la cohérence d'une journée complète, par des séances de 45 mn en fin de journée, morcelées ? Quel personnel sera disponible pour faire cela ? Certainement pas le plus qualifié dans le secteur de l'animation. Ou bien le risque est de concurrencer les animateurs par des professeurs contractuels sur certaines disciplines, que bien peu de collectivités pourront se payer.

Loin de résoudre le problème du financement des activités périscolaires, l'augmentation du taux d'encadrement met à mal la qualité de ces activités. Comment, avec plus d'enfants, les animateurs pourront-ils travailler ? Cette décision constitue une atteinte au métier d'animateur, un mépris de ce qu'est l'animation et l'éducation populaire.

Affirmer des ambitions pour tous

Tous les élèves sont capables, tous peuvent comprendre et retenir, développer leur esprit critique. Leur intérêt, c'est plus et mieux d'école !

Savoirs et connaissances complexes occupent une place de plus en plus grande dans la société et dans le travail. Ces savoirs, connaissances et formes de raisonnement sont aujourd'hui inégalement maîtrisés par les adultes. Les « projets éducatifs territoriaux »



les rythmes, argumentaire...

promus par le ministre risquent de conduire à l'officialisation des inégalités d'objectifs selon les territoires : dans certains établissements des activités périscolaires peu éducatives et le minimum du « socle commun » en classe (peu modifié par rapport à la droite), dans d'autres le programme complet réalisé par l'école et les activités extérieures.

La réforme des rythmes scolaire ne doit pas détourner la refondation de l'école d'un véritable défi : donner aux contenus enseignés et à la pédagogie une visée démocratique, construire les programmes dans une cohérence globale à partir de ce qu'ils doivent avoir en commun tous les futurs citoyens plutôt que d'ajouter des disciplines et des objectifs isolés les uns des autres. Il ne faut pas désarmer l'école, mais la transformer pour qu'elle transmette à tous les élèves les savoirs complexes et les formes de raisonnement qui préparent aux études longues. C'est une exigence pour aller vers une société plus juste.

Pour le Parti communiste, il y a des urgences :

- rompre avec les choix faits par le gouvernement précédent
- donner aux collectivités territoriales et à l'État les moyens d'assurer leurs missions respectives
- promouvoir une politique nationale de l'éducation dans une logique de service public

- affirmer une véritable gratuité et égalité d'accès aux savoirs, à la culture, aux diplômes et qualifications.

Le report en 2014, c'est un an de plus pour faire entendre l'exigence de choix politiques en rupture avec ceux faits par le gouvernement précédent.

Le Parti communiste est convaincu qu'il est possible de transformer l'école pour :

- donner le goût d'apprendre à tous les élèves en leur donnant les clefs pour comprendre ce que l'école attend d'eux, en pensant l'école prioritairement pour ceux qui n'ont que l'école pour entrer dans les apprentissages scolaires
- concevoir une conception culturelle des savoirs en permettant à tous les élèves de construire une réflexion critique : ils doivent tous accéder à une qualification reconnue et avoir la possibilité de s'appropriier des outils d'émancipation
- créer des conditions matérielles de scolarisation à la hauteur des exigences pour de véritables apprentissages
- bâtir un projet de formation des enseignants qui reconnaisse leur métier et leur permette d'enseigner
- penser la spécificité des milieux que fréquentent les élèves : école, centre aéré, dans le respect des missions de chacun, des métiers d'enseignants et d'animateurs et de leur professionnalité.

NOTES DE LECTURE : LA PENSÉE

exigences des contenus d'enseignements : politiques, supports et usages



Ce numéro, dirigé par Stéphane Bonnéry, se penche sur une question très rarement abordée, celle des contenus de savoirs que doit transmettre l'école, alors même que cette question est au cœur des choix politiques à opérer si l'objectif de l'école est bien de travailler à une transmission démocratique des savoirs dans un contexte de complexification de ces savoirs. Les deux premiers articles portent sur la construction des programmes, les deux autres sur leur traduction en manuels scolaires utilisés par les élèves en classe et lors des devoirs à la maison.

Romuald Normand, sociologue à l'IFE, laboratoire Triangle, dans son article *Les chiffres de l'État, entre classification, sélection et certification*, montre les déplacements opérés dans les modes de mesure en éducation. C'est désormais l'efficacité qui prime plutôt que le développement d'outils statistiques susceptibles de permettre de penser la démocratisation. Il montre également que les influences internationales, en particulier venues de la nouvelle droite aux États-Unis, ont pénétré en France, jusqu'à influencer les contenus d'enseignement. Il interroge également l'influence qu'exercent des dispositifs et des instances d'évaluation, de quantification (PISA, etc.) dont les résultats sont si souvent affichés en expliquant si peu au grand public les soubassements de ce qui est mesuré. Il encourage enfin à penser une autre production et utilisation des chiffres, aux services d'autres politiques pour comprendre le système et le changer pour plus de justice en éducation.

Pierre Clément, doctorant en sociologie au CURAPP (CNRS/Université de Picardie) étudie dans son article *Le socle commun : « promesse démocratique » ou cheval de Troie d'une école néolibérale à deux vitesses ?*

La mise en œuvre du socle commun, en 2005, s'est traduite par la mise en place du livret personnel de compétences (LPC), les évaluations nationales de CE1 et CM2 et les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE). D'emblée, le socle est centré sur la performance, avec un retour des « fondamentaux ». En cohabitant avec des programmes, mais aussi un palier d'orientation au collège, sa mise en place ne répond pas au projet de démocratisation annoncé.

En effet, le socle a été présenté comme l'aboutissement d'un processus conduisant à une école unique, après que

l'instauration du collège unique en 1975, (réformes Berthoin, Fouchet et Haby), n'ait pas permis un recul du nombre d'élèves en grande difficulté. L'explication alors donnée à cet échec de démocratisation serait, sans qu'ait été définie une culture commune pour cette nouvelle école, la transposition à cette école moyenne de masse d'un modèle pédagogique élitiste issu des CES.

C'est toujours au nom de l'égalité d'accès à une scolarité réussie que l'OCDE et l'UE définissent les finalités de l'école au-delà de la transmission des savoirs, introduisant les compétences communes à atteindre lors de la scolarité obligatoire. Apparaissent à côté de compétences à composantes cognitives des compétences à composantes motivationnelles, éthiques, sociales et comportementales¹. En 2005, l'OCDE publie une brochure qui affirme : « La plupart des pays de l'OCDE accordent une grande importance à la flexibilité, à l'esprit d'entreprise et à la responsabilité personnelle. On attend non seulement des individus qu'ils aient des facultés d'adaptation, mais également qu'ils soient novateurs, créatifs, autonomes et capables de se motiver eux-mêmes »². En mars 2000, à Lisbonne, un cadre européen définit 8 compétences de base à partir desquelles travaille le HCE (Haut Conseil à l'Éducation).

Si le cadre européen s'impose, c'est que la France, depuis les années 1990, avait élaboré une charte des programmes qui, dans le cadre de la décentralisation, leur assigne une fonction nouvelle : « D'outils pédagogiques, ils ont vocation à devenir un instrument de pilotage par les objectifs et l'évaluation du système éducatif et des établissements, mais aussi un moyen de contrôle des pratiques professionnelles enseignantes ». L'auteur montre ainsi que le socle est la production conjointe des forces néo-libérales, des hauts fonctionnaires, de représentants du conservatisme politique et pédagogique. Il répond désormais à plusieurs exigences gouvernementales :

- masquer derrière une obligation de résultats ce que Pierre Clément nomme « la misère scolaire »
- individualiser les apprentissages et les parcours (via les évaluations et en particulier le livret de compétences et les PPRE)
- retourner aux « fondamentaux » dans la condamnation des pédagogues, d'une conception active des apprentissages.

Stéphane Bonnéry, maître de conférences, département des Sciences de l'Éducation/Université Paris 8, ESCOL-CIRCEFT, fait l'analyse, dans l'article *Des exigences intellectuelles croissantes et dénivelées : l'exemple des manuels scolaires*, de manuels destinés à des classes de

1. Dominique S. Rychen et Laura H. Salganik, *Definition and Selection of Key Competencies. A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, INES General Assembly, 2000, p. 8.

2. « La définition et la sélection des compétences-clés », OCDE, 2005, p. 10.



notes de lecture : la Pensée

CE2, CMI, CM2 et 6ème, sur la période 1947 à 2010, afin de comprendre l'évolution des exigences intellectuelles à l'égard des élèves.

Il analyse dans son article une leçon sur le papillon. Dans les manuels anciens, les savoirs transmis étaient immédiatement lisibles et on attendait des élèves qu'ils mémorisent les textes donnés et fassent des exercices d'application. La mise en page engageait une lecture linéaire, avec répartition des informations (ex : à gauche des illustrations, du texte à droite). Les élèves sont guidés au pas à pas : ainsi les images sont numérotées et renvoient aux mêmes numéros dans le texte. Le texte à retenir se situe toujours au même endroit, il est repérable parce que sur fond coloré, et les mots principaux sont en gras. Les exercices à trous reprennent la chronologie de la leçon. Le texte de la leçon décrit, raconte, affirme. Les questions posées sont explicites et ont réponse dans le texte.

« L'auteur du manuel, à la première personne du pluriel, désigne pas à pas le cheminement intellectuel attendu, jusqu'au résultat, donné à voir et à imiter : il enrôle l'élève dans une façon d'appréhender les questions à se poser et la façon de réfléchir pour y répondre. L'apprenant supposé est celui qui, à force de répétitions, d'exercices, saura à la fois mémoriser les contenus et développer une disposition à l'observation par imitation de ce qui est mis en scène par le manuel. »

Dans un manuel contemporain, le titre de la leçon est une question. Il n'y a pas de liens entre les différents éléments de la double page. Les élèves doivent s'en sortir avec des supports différents : texte, schémas, photos, images, tableaux, fiche de construction d'un graphique... Les élèves doivent « avoir identifié non seulement qu'il y a une finalité notionnelle à la double-page, mais aussi la nature de celle-ci ». Ils apprennent au-delà du sujet de la leçon à lire un document

Si cette volonté de faire réfléchir est légitime, face à ce manuel, les élèves doivent avoir des acquis langagiers, cognitifs qui ne sont pas transmis, car considérés comme acquis antérieurement par tous. C'est là que se creusent les inégalités. « Ainsi, ceux qui sont habitués à entendre, derrière des consignes, des exigences cachées, réussissent-ils plus souvent à surmonter ces difficultés que ceux qui sont habitués à entendre des exigences et des questions qui sollicitent des réponses au premier degré : ces derniers ne soupçonnent pas qu'une question formulée puisse être le véhicule d'une autre question, tacite, la plus importante portant sur un phénomène et non un fait. C'est ici la conséquence directe de la logique des « compétences » soi-disant mobilisables « en situation » à partir d'aucun savoir ; les formes de raisonnement ne viennent pas seules, elles s'acquièrent et peuvent être enseignées progressivement par un cadrage adéquat qui les articule avec les savoirs à enseigner. »

Il ne s'agit pas de mettre en cause les exigences élevées, car elles sont nécessaires dans un contexte de croissance

des connaissances, mais bien, dès l'école primaire, de permettre à tous d'entrer dans la complexité.

Sèverine Kakpo, maître de conférences en Sciences de l'éducation, ESCOL-CIRCEFT/Université Paris 8, interroge **La confrontation des familles populaires aux supports scolaires contemporains**.

Les parents enquêtés ont été pour beaucoup scolarisés hors de France, dans les années 50 à 70, et sont peu familiers de la culture écrite, des formes culturelles véhiculées par l'école et des manuels tels qu'ils ont été décrits par S. Bonnéry (les deux articles sont articulés).

Ces parents ont des difficultés à identifier les connaissances à acquérir et opposent les « explications bien définies » des manuels de leur époque aux explications « englobées » des supports actuels alors qu'ils restent sur des modalités anciennes d'apprentissage où intervenaient mémorisation et restitution fidèle de ce qui est appris. L'organisation des savoirs leur est étrangère : ainsi ils réfèrent peu au français, mais parlent d'abord de grammaire et d'orthographe, quand leurs enfants sont confrontés à des textes littéraires à partir desquelles seront travaillées différentes disciplines. Les supports produits par les enseignants les troublent encore plus : ils ne voient pas la progressivité, les liens et l'interprètent parfois comme un manque d'investissement de l'enseignante. Ces supports ne leur permettent pas d'anticiper, de préparer leurs enfants. Enfin les supports apparemment ludiques (affiches, films) leur semblent manquer de sérieux et ne pas relever de l'école.

Certains d'entre eux pensent que l'utilisation de ces supports vise à discriminer et empêcher leurs enfants d'accéder à des bonnes situations sociales.

Ces parents, convaincus de l'inefficacité de l'école, font travailler leurs enfants, en plus du travail prescrit par l'école, sur des supports « maison » : des manuels de leur propre enfance, des manuels connus (type *Bescherelle* ou *Bled*), des méthodes de lecture type *Méthode Boscher* (80 000 et 100 000 exemplaires vendus par an), ou encore des méthodes devenues introuvables, donc fort éloignées de celles qui sont utilisées par l'école. Les futurs lecteurs sont soumis à des méthodes syllabiques, où la compréhension n'occupe quasiment pas de place, mais où la rapidité du déchiffrement confondue avec la lecture paraît excellente. On retrouve ce type de méthode en grammaire où le fait grammatical est étudié pour lui-même : il s'agit de mémoriser les règles sans aucun appel à la réflexivité. Ainsi, alors qu'ils ont le souci d'aider leurs enfants, ces parents augmentent ou créent des difficultés dans la manière dont les enfants envisagent l'école, ses finalités et les modalités d'apprentissage, mais aussi en rendant impossible la cohabitation de méthodes aussi éloignées.

C'est parce qu'elle délègue aux familles ce qui relève de ses responsabilités, en particulier à travers les devoirs à la maison, que l'école participe à creuser les écarts.

APPROCHE PAR COMPÉTENCES *au péril des savoirs ?*

Ne dites pas à un défenseur de l'approche par compétences (APC) que celle-ci tourne le dos aux savoirs. Il aura tôt fait de vous répondre, à juste titre, qu'on ne peut pas exercer de compétence sans mobiliser des savoirs. Certes. Mais quels savoirs ?

Nico Hirtt

fondateur de l'Appel pour
une école démocratique

Le problème des « savoirs inertes », que les élèves mémorisent sans pouvoir les mobiliser, est un vrai problème. Nul ne contestera donc la nécessité d'introduire, dans les finalités de l'école, des objectifs de compétences, ces « capacités réelles d'utiliser des savoirs variés dans des situations nouvelles et complexes ». Autre chose est de redéfinir l'ensemble des programmes et des pratiques dans le cadre restrictif d'une « approche par compétences » (APC), comme on l'a fait en Belgique, en Suisse, au Québec, et comme on tend quelque peu à le faire aujourd'hui en France. Cela revient à supposer que la question de la mobilisation des savoirs constituerait le plus urgent ou le plus critique des problèmes que devrait résoudre l'école dans la formulation de ses objectifs et de ses méthodes. Je suis loin d'en être convaincu.

1. La nécessité de contextualiser davantage les apprentissages, afin que les savoirs prennent sens pour les apprenants, me semble un problème plus important et prioritaire : le sens d'un savoir ne réside pas seulement dans l'usage que l'on peut en faire, mais autant et parfois davantage, dans la suite de questionnements qui ont conduit à son développement. Faire participer activement les élèves à un processus de déconstruction de leurs conceptions et de (re)construction de concepts nouveaux ne peut se réaliser exclusivement par l'exercice de compétences. Lorsque je place les élèves en situation de découvrir par eux-mêmes certaines lois du mouvement orbital des planètes, à partir d'autres savoirs déjà acquis (théorie de la gravitation, cinématique du mouvement circulaire, algèbre...) je ne m'inscris manifestement pas dans une démarche visant à développer une compétence mais bien à leur faire construire un savoir (même si, au passage, j'exerce aussi des compétences à travers une telle démarche). En d'autres mots, l'APC n'apporte pas de réponse à la question : comment transmettre des savoirs par des pratiques plus efficaces que la simple... transmission ?

2. Les référentiels et programmes présentent depuis toujours d'énormes lacunes sur le plan des connaissances. Ainsi, l'initiation aux technologies – qu'elles soient industrielles, artisanales, collectives ou domestiques – en est largement absente (dans l'enseignement général) ou étroitement spécialisée (dans les

filiales de qualification). De même, l'étude des phénomènes économiques et sociaux est inexistante ou réservée à quelques-uns seulement. Dès lors, on lâche dans la vie démocratique des citoyens incapables d'appréhender ce qui constitue la base matérielle de toute société : les rapports techniques et sociaux de production et d'échange de richesses. Or, en centrant toute l'attention des révisions de programmes sur les compétences, l'introduction de l'APC a, *de facto*, contribué à repousser dans l'ombre la question : quels savoirs faut-il enseigner ?

3. Quoi qu'en disent ses défenseurs, l'introduction de l'APC a conduit à une relativisation de l'importance et de la valeur du savoir. Il se fait que tous les savoirs ne se prêtent pas à une mobilisation dans des situations complexes et innovantes (du moins en contexte scolaire). Dois-je renoncer à faire découvrir le « big-bang » ou quelques notions de mécanique quantique à des élèves de fin d'enseignement secondaire, au prétexte qu'il est impossible de les amener à exploiter ces connaissances dans un contexte « complexe et innovant » ou dans des « situations de la vie courante » ? À moins, évidemment, de recourir à des artifices comme celui consistant à leur demander de réaliser un « powerpoint », une affiche ou un site internet relatifs à l'un de ces sujets. Ce qui développerait assurément leurs compétences (ou leurs savoir-faire ?) dans les domaines du graphisme, de l'expression ou de la bureautique informatisée, mais nullement leur capacité à mobiliser des connaissances en physique. Dans les référentiels et programmes issus de l'APC il est dit (parfois) ou suggéré (souvent) que le choix des connaissances à mobiliser dans l'exercice et l'évaluation des compétences importe peu. Dans un programme d'histoire de l'enseignement belge, on peut lire que « la construction progressive, par chaque élève, d'un cadre de référence et d'une vision organisée de l'histoire [...] ne constitue pas l'objet final de l'évaluation »¹ qui doit seulement porter sur les quatre compétences générales : sélectionner des renseignements utiles, analyser et critiquer des sources, organiser une synthèse et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique. N'est-ce pas clairement tourner le dos aux savoirs, au nom des compétences ? Dans l'enseignement de la physique on m'impose désormais explicitement de ne plus développer le cheminement théorique et mathématique qui conduit, par exemple, à la formule de l'énergie cinétique ($E_k = m.v^2/2$), mais de me conten-

1. FESeC, Histoire et formation historique, 2e et 3e degrés, Humanités générales et technologiques, Bruxelles.



approche par compétences...

ter d'exercer les élèves à utiliser cette formule dans la résolution de problèmes. Si l'on réfléchit d'un point de vue strictement limité à l'utilité pratique du savoir, cela se justifie. L'élève aura appris à appliquer une formule dont il ne comprend pas l'origine (ce qui est le lot d'innombrables professionnels aujourd'hui : de mon chauffagiste à mon architecte). Il aura sans doute également appris qu'en amenant une voiture à 80 km/h on aura consommé quatre fois (et non deux fois) plus d'énergie qu'en l'amenant à 40 km/h. En revanche cet élève sera passé à côté de l'opportunité de comprendre que nos représentations du monde (physique ou autre) ne sont pas des lois qui tombent du ciel mais des constructions qui s'appuient sur l'observation et la raison.

4. Tout ceci a un impact important sur l'équité sociale de l'école. Tel professeur d'histoire exerce ses élèves à rechercher, dans des documents historiques, des permanences, des ruptures, des relations causales. Magnifique. Mais au moment de l'évaluation certificative, le document sur lequel travaillent les élèves porte – APC oblige – sur un contexte nouveau. Or, ceci privilégie forcément ceux dont le bagage de connaissances historiques, le « capital culturel » reçu dans leur entourage, permet de mieux appréhender ce contexte. D'autre part, le caractère très vague que prend la formulation des compétences visées, ainsi que la liberté laissée au professeur de choisir les objets d'apprentissage sur lesquels ces compétences seront exercées, conduit à des interprétations extrêmement variables des référentiels. Le rapport du service d'Inspection francophone belge souligne d'ailleurs que « l'imprécision des (nouveaux) référentiels a pour conséquence que les niveaux d'exigence visés et attendus varient fortement d'une école à l'autre, voire même d'une classe à l'autre »².

5. On aurait au moins pu espérer que le vent nouveau de l'APC allait favoriser une libération des pratiques pédagogiques, un foisonnement d'expérimentations et d'innovations de la part des praticiens. Hélas ! L'APC nous a enfermés dans des procédures routinières. Les programmes vont parfois jusqu'à imposer aux enseignants la forme que doivent prendre leurs préparations de séquences de cours, en y incluant explicitement la formulation des compétences visées,

de la famille de tâches... Parfois aussi, l'introduction de l'APC a conduit à la définition d'une kyrielle de micro-compétences qui, toutes, doivent faire l'objet d'une évaluation et d'une certification explicite. Cette taylorisation et cette bureaucratisation du travail des professeurs pèse particulièrement sur les plus jeunes de nos collègues, soucieux d'être parfaitement en règle avec ce qu'ils croient – à tort ou à raison – être les attentes des services d'inspection. Cela dévore un temps de travail précieux, qui serait sans doute mieux utilisé si l'enseignant le consacrait à une véritable recherche de sens et de diversité dans ses approches. Cette uniformisation des pratiques est une profonde source d'ennui, donc de démotivation, pour les élèves. Jadis, ils étaient heureux lorsqu'un cours d'histoire commençait par la distribution de documents sur lesquels ils allaient travailler plutôt que d'avoir à écouter le professeur. Aujourd'hui, ils soupirent : encore !

Aujourd'hui des voix s'élèvent dans le milieu des sciences de l'éducation, toujours plus nombreuses, pour regretter l'orientation exclusive sur les compétences. Certains auteurs, comme Marcel Crahay, en arrivent à contester la validité scientifique du concept de compétence tel qu'il est véhiculé par l'APC.³ Pourtant, dans la plupart des pays qui ont adopté cette vision de l'école, on continue comme si de rien n'était. Sans doute les ministres ont-ils les oreilles bouchées par le discours que serinent depuis quinze ans l'OCDE, la Banque mondiale, la Table ronde des industriels européens : dans un marché du travail instable, imprévisible et fortement polarisé, le pragmatisme économique commande de tourner le dos au rêve d'amener tout le monde à un haut degré de culture ; contentons-nous de leur apporter les compétences de base qui assureront employabilité, adaptabilité et flexibilité...⁴

En Flandre, où la culture politique se veut infiniment plus pragmatique que dans le monde francophone, un rapport, commandité par le *Vlaamse Onderwijsraad* (VLOR), plaideait récemment pour l'introduction de l'APC en expliquant que « la popularité croissante de la doctrine des compétences dans l'éducation doit surtout être attribuée à sa promesse de rapprocher l'un de l'autre l'enseignement et le marché du travail et de mieux préparer les élèves à fonctionner de façon flexible et adaptable dans leur future vie professionnelle ».⁵

Comme l'écrit Marcel Crahay : « la logique de la compétence est, au départ, un costume taillé sur mesure pour le monde de l'entreprise. Dès lors qu'on s'obstine à en revêtir l'école, celle-ci est engoncée dans un habit trop étriqué eu égard à sa dimension nécessairement humaniste. Il est urgent que l'école se dégage de l'emprise de l'économisme qui s'insinue dans tous ses rouages, intellectuels et organisationnels »⁶.

2. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Service général de l'inspection, « Rapport établi par le Service général de l'inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010 », octobre 2010, p. 15.

3. Crahay, M., 2006. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110.

4. À ce sujet, on pourra lire : N. Hirtt, *À qui profitent les compétences*, disponible sur internet : <http://www.skolo.org/spip.php?article1098>

5. Mulder, M., Gulikers, J. & Biemans, H., 2008. *Competentieverricht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen*. Dans *Competentie-ontwikkeland Onderwijs*.

6. Ibid.

DÈS LA MATERNELLE

*les écarts se creusent***Christine Passerieux**
réseau École

Si les évaluations tendent à montrer que l'école maternelle participe à faire reculer l'échec, il s'avère qu'elle ne le fait pas de la même manière pour tous et que selon leur origine socio-culturelle les enfants ne bénéficient pas également des enseignements qui leur sont dispensés. L'école maternelle n'échappe pas à la complexification des attendus et des savoirs transmis constatés dans l'ensemble du cursus scolaire. De nouvelles *Instructions officielles*, en 1986, affirment qu'elle est « la première école » et qu'elle doit « scolariser, socialiser, apprendre et exercer ». Les textes suivants confirment son rôle dans la lutte contre l'échec scolaire : elle doit dispenser « des apprentissages premiers » préparatoires aux « apprentissages fondamentaux » futurs.

Mais là comme ailleurs¹, cette augmentation des exigences, nécessaire alors que le monde lui-même se complexifie, exige la prise en compte de tous, quelle que soit l'origine, le trajet, l'histoire de chaque enfant. Et c'est là que le bât blesse : le passage infiniment compliqué de l'enfant à l'élève ne fait pas suffisamment l'objet d'un travail spécifique, comme si tous les enfants devenaient naturellement élèves ! C'est une minorité d'entre eux qui arrivent à l'école déjà dotés par leur environnement familial des codes, des modes de faire et de dire requis par l'école. Pour les autres, seule l'école peut apporter ce qui est indispensable à l'entrée dans le monde scolaire², dont on oublie parfois tellement c'est « évident » combien ce monde scolaire est étrange

Il en est ainsi de cet enfant de petite section, enchanté d'après ses parents de venir à l'école et qui, les premiers jours, ne cesse de pleurer en classe alors qu'il retrouve contrairement à ses camarades sa bonne humeur dès qu'il est dans la cour de récréation. Il faudra quelques jours à l'enseignante pour démêler le mystère. Cet enfant habite dans l'immeuble au-dessus de l'école et pour lui, l'école c'est la cour. Il est donc très inquiet, se sentant enfermé dans une salle qu'il ne peut identifier comme étant une classe, car manifestement rien ne lui a été dit de ce qu'est l'école au-delà d'un espace géographique. Pour la majorité des enfants tout est à construire : un nouvel espace ; la cohabitation moi/nous et le rôle des autres dans ses apprentissages ; la présence de plusieurs adultes avec

des fonctions différentes ; l'intérêt pour des activités nouvelles ; un nouveau rapport au langage où il ne s'agit plus seulement de communiquer mais de mener une activité réflexive sur les actes posés.

Apprendre à l'école, ce n'est pas si simple !

Dans une classe de moyenne section, l'enseignante demande aux élèves d'identifier par coloriage, donc sur papier, des formes géométriques élémentaires. On peut observer des procédures très différentes : certains enfants repèrent, par un balayage visuel, tous les cercles dans lesquels ils font un trait rouge. Ils procèdent ainsi avec les triangles et les carrés. Ensuite, ils colorient assez rapidement, sans se préoccuper de la qualité de leurs coloriages. À l'inverse, d'autres élèves abordent les figures une par une et les colorient avec beaucoup d'application. Certains utilisent d'autres feutres que ceux qui étaient initialement prévus par la consigne (en rouge les cercles, en bleu les triangles, en jaunes les carrés). Certains tournent leur feuille pour que les carrés ressemblent de leur point de vue à un carré.

Le passage par le travail papier, sur fiche, s'est généralisé à l'école maternelle. Il augmente de manière conséquente le nombre de connaissances à construire, en introduisant l'écrit comme support pour des activités longtemps restées au stade de la manipulation d'objets. Or ce passage systématisé par l'écrit renvoie à des apprentissages qui, s'ils sont menés dans l'espace familial d'une partie de la population scolaire, restent non maîtrisés pour la majorité :

- fonction de l'écrit
- rôle de la trace
- nécessaire codification de cette trace
- sens de la feuille
- maîtrise du maniement de l'outil scripteur
- difficulté de retour en arrière (selon les outils) et donc nécessité d'anticiper

De très nombreux autres apprentissages sont nécessaires pour cette activité ordinaire. Cela signifie que pour réaliser la tâche prescrite, il faut faire bien plus que le prescrit, à savoir :

De manière transversale :

- comprendre la consigne
- savoir qu'elle s'adresse à tous et à chacun
- identifier ce qu'elle implique pour soi

1. Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007.

2. Elisabeth Bautier (dir), *Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Chronique sociale, 2006.



les écarts se creusent dès la maternelle

- faire des liens entre ce qui a été proposé dans le cadre d'un regroupement collectif et le moment de réalisation individuelle
- passer de la phase de manipulations d'objets à la représentation de ces objets
- planifier son action (comment commencer ? par quoi ?)
- comprendre que le coloriage n'est qu'un moyen, c'est-à-dire dissocier la tâche (colorier) de l'activité cognitive (identifier des formes géométriques)
- aller au bout de l'action et accepter l'effort que cela implique
- se représenter l'objet fini c'est-à-dire avoir identifié le but à atteindre
- différencier et identifier les couleurs
- associer couleurs et formes du début à la fin de la tâche c'est-à-dire de ne pas évacuer la consigne.

Dans le champ disciplinaire :

- faire des liens entre un objet en volume et sa représentation sur le plan
- reconnaître comme forme géométrique un écrit (objet représenté)
- identifier comme semblables des formes de tailles différentes
- identifier comme semblables des formes qui ne le sont pas (divers triangles)
- identifier des formes quelle que soit leur position dans l'espace (difficultés pour le carré qui n'est généralement reconnu que dans une position)

Cette longue liste illustre la forte demande de réflexivité faite aux élèves : identifier la situation ; trouver les réponses adéquates ; anticiper ; vérifier ; mettre en relation des temporalités et des actions différentes...

La diversité des réponses montre que cette réflexivité n'est en rien naturelle, qu'elle doit faire l'objet d'un apprentissage scolaire qui nécessite du temps (l'exemple est pris en 2ème année de maternelle). En effet, certains ont compris qu'était attendue l'identification des formes, alors que d'autres ont focalisé leur attention sur le coloriage, c'est-à-dire sur du connu. Les premiers importent du hors l'école, construit dans des pratiques familiales, un décryptage de situations qui leur permet de savoir ce que l'école attend. Ils se libèrent vite de la tâche alors que les autres peinent et sont surpris, parfois fort mécontents, de constater que l'enseignante ne valide pas leur production si la couleur choisie n'est pas la bonne alors qu'ils se sont appliqués à colorier. Mais l'évaluation elle-même pose problème : dans l'organisation dite en ateliers (regroupement d'élèves à une table avec chacun la même tâche), l'enseignant ne peut voir de près les procédures des élèves car il se déplace de groupe en groupe. Il ne peut au regard des résultats identifier ce qui est à l'origine des erreurs et par la même ce qui mériterait un enseignement explicite, pas plus qu'il ne peut repérer d'apparentes réussites qui n'en sont pas (élève qui tourne sa feuille pour « reconnaître » le carré). Des écarts se creusent lorsqu'il n'y a pas d'identification pour l'élève de la nature de l'activité et pour l'enseignant de la nature des obstacles. Les activités sont alors proposées au regard des performances des « meilleurs » considérées un peu vite comme la norme.

C'est donc dès la première année de scolarisation que l'école doit donner à tous ce que certains ont construit dans leur milieu. Si devenir élève, c'est-à-dire entrer dans un rapport au monde et aux objets du monde où la réflexivité est centrale, c'est que c'est possible, et que le jeune âge n'est pas un empêchement. Mais cela ne se décrète pas : c'est le fruit d'une construction qui est la mission première de l'école maternelle.

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE-ÉDUCATION CIVIQUE-HISTOIRE DES ARTS AU COLLÈGE...

mise en conformité pour un « socle commun »

Emmanuel Fargeaud

réseau École

Les programmes d'histoire-géographie, d'éducation civique en collège ont connu un changement de fond ces 4 dernières années. Ce classique renouvellement des programmes, orchestré périodiquement, a été mené dans le but de se conformer au « Socle commun de compétences et de connaissances » initié par la Loi Fillon de 2005.

L'objectif de la Loi en général, et du socle commun en particulier, fut de mieux trier les élèves afin de les amener à une orientation précoce dissociée d'une culture commune ! Et l'actuelle Loi sur la Refondation portée par Vincent Peillon ne change pas fondamentalement la donne. Mieux, elle enrichit le Socle d'un volet culturel laissant place au paradoxe : proposer plus sans donner les moyens à tous de les appréhender conforte la sélection et la reproduction sociale.

La volonté n'est donc pas d'instruire les élèves avec le même souci d'égalité de droit et de qualité, mais de vite discerner leur mérite face au travail selon le principe libéral « d'égalité des chances ». Et l'histoire-géographie n'a pas échappé à cette logique utilitariste « afin de s'adapter à une économie de la connaissance la plus compétitive possible », telle que la définit la stratégie libérale et « décennale » de Lisbonne en 2000.

Les programmes du collège : point nodal complexe

Effectivement, les programmes se sont adaptés à la complexité du monde. Ils proposent une lecture complexe du fonctionnement de nos sociétés, donnant à penser aux élèves que l'Afrique n'est plus un monde exotique, que l'Amérique n'est plus un *Far West* aux frontières toujours repoussées par l'esprit conquérant de ses citoyens et que sa conquête n'a pas été motivée par la seule foi évangélicatrice des Conquistadors ! L'approche en est devenue certes plus critique, mais elle a pu aussi conduire à un relativisme confondant.

Conformément aux problématiques scientifiques, aux données politiques que l'on retrouve dans les objectifs de Lisbonne, amendé à Göteborg, la géographie a, elle, pris en compte deux grandes dimensions dans ses programmes : la thématique environnementale et celle de la mondialisation !

À la logique des blocs régionaux, appuyée sur des États exemplaires et émergents, l'Asie et l'Inde, l'Amérique et le Brésil, a été substituée une approche

thématisée autour du développement durable mondialisé : les risques majeurs et le développement durable, les inégalités de scolarisation et le développement durable, la mondialisation des échanges... !

Quant à l'Histoire, elle a retravaillé ses limites, excluant dès la 6ème le temps long d'avant l'écriture, pour sauter de civilisation en civilisation (sino-indienne comprise) jusqu'au haut Moyen Âge. Et ainsi de suite jusqu'en 3ème où le terminus chronologique est placé autour de 2001, fin de l'odyssée !

Parallèlement, elle a poursuivi la conceptualisation de notions politiques ou religieuses encore difficiles à saisir et à interpréter pour des élèves à peine adolescents ! La monarchie absolue doit être déduite de la magnificence des ors du Versailles de Louis XIV. Ou encore le conflit des monothéismes, voire des civilisations lors des Croisades, est tout aussi risqué à présenter en ces temps de montée des communautarismes. Si l'école a l'ambition de l'égalité, de la laïcité, de l'universalisme, il lui faut plus de temps d'apprentissage et non plus des horaires planchers qui limitent l'assimilation et compréhension de ces notions.

À cela s'ajoute une éducation civique qui prend en charge la construction de la citoyenneté des élèves, du point de vue individuel (l'enfant, le collégien, la personne) jusqu'à la dimension institutionnelle (en 4ème et surtout en 3ème). Cet enseignement civique est lui moins préoccupé d'une morale type IIIème République qu'animé par le souci politique d'amortir les conséquences sociales des inégalités socio-économiques, accentuées par les crises structurelles du capitalisme : incivilité, discriminations croissantes, sécurité (routière), fonctionnement de la justice jusqu'à lutter (activement) contre l'abstention dans les urnes. En fait, comme la société reste inégalitaire, c'est à l'École (et à l'histoire-géo) de les expliquer pour en réduire les effets délétères et politiquement coûteux pour la démocratie et les élites.

En somme, une complexification des notions géographique, civique et politique et une agrégation de séquences historiques tendent à densifier un enseignement face auquel les élèves, n'ayant que l'école pour s'approprier les savoirs scolaires, n'ont pas toujours les outils suffisants... En revanche, un cadre familial et social plus aisé amène plus vite les élèves à faire sens : c'est un effet finalement libéral de « l'égalité des chances », des chances socialement bien différentes dès le départ !



histoire-géographie, etc.

Enfin, avec ces seules 3 heures par semaine, dans le cadre d'une économie numérique en voie de renforcement, est encouragée l'utilisation des TICE, des outils informatiques que les établissements ont parfois peine à mettre en œuvre ou tout du moins à maintenir en l'état faute de moyens humains suffisants. Voilà un bel outil pour évaluer par compétences où la connaissance globale s'efface derrière la dextérité que les élèves ont à manier ces « multimédias ». Mais là aussi, le temps manque pour travailler le fond et la forme auprès de jeunes dont l'accessibilité à ces technologies de la connaissance est souvent socialement sélective. L'École ici tend à renforcer des inégalités tout en validant des savoir-faire, des compétences qui sont souvent confortées dans un cadre familial favorable, voire favorisé.

Histoire des Arts et Brevet national du Collège: finalisation de la conformité au socle !

Mais le point d'orgue de cette « intensification » programmatique a été l'inclusion de l'Histoire des Arts (et Techniques) confiée non à la seule « histoire-géographie » mais à toutes les matières. À charge partagée, on pourrait croire que cette nouvelle demande institutionnelle renforce l'accès à la culture où, entre collègues, sont définies des œuvres à étudier avant de se répartir le travail. Les élèves acquièrent ainsi un corpus d'œuvre, panel, quelque peu limité et éclaté, des arts et techniques sur 4 ou 5 millénaires ! Au final, ce cadre flou et ambitieux a été posé sans heures supplémentaires, sans livre/support car sans programme officiel tout en devenant une épreuve obligatoire du brevet national du collège !

Résultat, ce « vernissage » accentue cette dimension de « classe » qu'est l'accès à la culture. Un champ de la connaissance qui, au delà des murs de l'École, s'avère coûteux et sélectif entre culture de masse... populaire et culture des élites pour schématiser !

Enfin, la conformité des programmes aux exigences du socle commun de connaissances et de compétences a été parachevée par une réforme de l'épreu-

ve d'histoire/géographie au brevet. On évalue la compréhension de textes courts, de documents simples, à l'aide de quelques lignes d'explications sans plus produire de synthèse comme auparavant ! « L'exercice du paragraphe argumenté est remplacé par des questions dont l'une appelle un développement construit... ». Cette approche fonctionnelle confie en fait aux enseignements du lycée d'accéder au sens global, une fois des paliers du socle dûment franchis et (artificiellement) validés !

L'histoire, la géographie, l'éducation civique et l'histoire des Arts sur les 4 années clefs d'un collège encore unique, si on en croit l'actuelle *Refondation* de l'École, n'ont donc pas les moyens structurels (horaires, matériels) de construire un savoir commun de haut niveau culturel.

Au contraire, à chercher les compétences plutôt que les connaissances, à éclater l'approche culturelle d'une matière à l'autre et différemment d'un établissement à l'autre on brise un cadre national. Et plus encore, on trie ceux qui passeront le cap, « reproduction » oblige, de ceux qui auraient une base suffisante pour une formation plus courte et une moindre maîtrise des enjeux sociétaux qui les attendent !

Cette panne de démocratisation, masquée par d'apparentes validations de compétences dûment maintenues dans la Loi de refondation-Peillon est un vrai obstacle à la lutte contre les inégalités scolaires et sociales. Mais elle s'inscrit dans la hiérarchisation sociale qu'implique une société libérale et concurrentielle. Encore une fois, ce n'est pas en s'alignant sur des postulats libéraux « d'égalité des chances » (à chacun selon ses mérites) que l'on construira une école de l'égalité qui a besoin de plus d'ambition pour faire sens et pour donner des clefs de lecture essentielles aux collégiens dans le monde globalisé et parfois « virtualisé » qu'est le leur !

E. Fargeaut
enseignant d'histoire-géographie, etc. à Libourne
1^{er} avril 2013

QU'EST-CE QU'ON ATTEND pour aller mieux ?

Françoise Chardin
réseau École

Il est un peu irritant d'entendre toujours parler du « désarroi », du « mal-être », de la « crispation » des enseignants. Loin d'être un poulet malade un peu perplexe, dont les pattes s'agripperaient à un grain frelaté, plus d'un enseignant ressent au contraire la nécessité de recherches nouvelles sur les contenus d'enseignement, qui permettraient de transformer les déplorations en explorations. C'est en cela que la loi d'orientation Peillon manque singulièrement d'ambition. On peine à apercevoir les terres inconnues qu'elle proposerait de défricher ! Et non, la perspective de remplir des grilles de compétence pour tout horizon ne fait pas battre des ailes le poulet !

En prenant ici l'exemple de l'enseignement des lettres en collège, on verra qu'il ne manque pas de domaines à investir, d'investigations à mener, de tris à opérer.

Des domaines nouveaux à investir

Ce qui se perçoit à l'heure actuelle comme des déficiences des élèves laisse apparaître en positif des apprentissages à construire. Comment peut-on espérer qu'ils franchissent seuls la distance impressionnante qui ne cesse de se creuser entre les écrits proposés comme supports d'étude des faits de langue française et la langue des échanges courants contemporaine, celle qui est utilisée, non pas dans quelque cité menaçante, porteuse de capuches, mais dans toute salle des professeurs, par exemple ?

On sent bien que la subordination, par exemple, cède le pas à l'utilisation d'autres types de liaison, que la prononciation standard dans certaines régions « avale » toujours plus de mots et de syllabes, et qu'on entendra plus souvent « Çui-là, i travaille, pourtant i y arrive toujours pas » que le « Bien qu'il fasse des efforts, il n'obtient toujours pas de résultats » qui s'inscrira pareillement sur le bulletin trimestriel et sur l'exercice de grammaire proposé aux élèves au chapitre de l'expression de l'opposition. Il existe bien sûr, sans aucun doute, des descriptions précises des évolutions de la langue, mais elles ne sont ni popularisées auprès des enseignants, ni traduites en termes de contenus d'enseignement à formaliser, hiérarchiser et organiser.

Il faut pourtant construire ces ponts entre ces différents états de la langue, langue de l'usage oral courant, langue de l'écrit courant, langue de l'écrit scolaire, langue de l'écrit soutenu, si l'on veut éviter un sentiment d'humiliation légitime et de rejet d'une « langue de bourgeois », voire « de nobles », comme les élèves le disent parfois, quand ils se retrouvent placés devant un texte qui leur résiste, alors qu'il leur est présenté comme un écrit banal, sans que cette résistance soit

transformée en objet d'étude, parce qu'on reconnaît comme légitime leur perplexité. Or, ce passage d'un état à un autre est rarement pensé de manière scientifique, rationnelle, dépassionné ; on le présente plutôt comme une sorte de « mise au pas linguistique » du mal élevé qui parle le jargon de sa cité et à qui – et ça existe vraiment ! – on va proposer plus tard un coaching du bien parler, là où il faudrait plutôt construire, au cours des années d'école, des observations méthodiques et une réflexion qui s'ancrent dans l'histoire d'une langue et de son évolution, qu'il s'agisse du lexique, de la syntaxe, ou de l'intonation. On bâtirait une « histoire de la langue » qui serait bien éclairante, et où trouverait place un aperçu de la langue latine, obligatoire pour tous.

Il n'y a qu'à voir l'extrême attention et même, les bons jours, l'amusement, d'une classe qui se penche sur ce type de passage de l'oral à l'écrit (« c'est lui qui l'a tué/c'est lui qu'il a tué »). On n'est pas là en présence d'un simple problème d'orthographe à traiter rapidement, mais d'une vraie « révélation » au sens photographique du terme, d'un sens qui se dégage. L'élosion, qui occupe un petit paragraphe d'un chapitre de grammaire au mieux, devrait être traitée bien différemment si l'on mesure l'importance de l'écart qu'elle creuse entre l'écrit et l'oral courant, en occultant quasiment des mots essentiels. Et ce n'est qu'un exemple parmi bien d'autres.

On ne fait pas rien non plus quand on reformule la réponse d'un élève à la question : « De quelle qualité fait preuve le héros ? » en : « Il fait preuve de courage », alors qu'il avait écrit « Le héros fait preuve de la qualité qu'il sauve la princesse ». Théoriser les opérations mentales et linguistiques de ce type de transformation pour en penser un apprentissage progressif serait un gain énorme, et éviterait d'admettre à peu près, par lassitude et faute de savoir bien décomposer la correction apportée, une formulation dont on sait bien au fond qu'elle est le marquage, très ennuyeux si elle perdure, d'un saut qui n'est pas fait (vision d'un terme générique, affranchissement d'une structure de reprise systématique des mots de l'énoncé, confusion entre une qualité et un comportement ponctuel, etc.). Ici encore, l'enseignant, seul dans son coin, ne peut mener à bien cette réflexion. Il serait en revanche heureux d'avoir un lieu où mutualiser et communiquer des observations de ces points névralgiques, à construire ensuite de manière plus théorique.

Quel plaisir de découvrir de temps à autre des travaux qui ouvrent ce genre de pistes : Cogis en orthographe, Goigoux en lecture, par exemple... Mais quelle misère



qu'est-ce qu'on attend pour aller mieux ?

que ces découvertes soient laissées au hasard des rencontres... et de l'épaisseur du porte-monnaie de l'enseignant, qui doit acheter ces ouvrages sur ses propres deniers, faute de popularisation et d'effort de diffusion dans les établissements!

Des investigations à mener

L'ambition d'un contenu d'enseignement ne se confond pas avec la qualité des objets qu'il expose aux élèves. Ce n'est pas parce qu'on propose de travailler sur Baudelaire, ou sur Victor Hugo, ou sur la tragédie classique, que le travail participe d'une ambition élevée. Ce qui est ou n'est pas ambitieux, c'est la démarche intellectuelle engagée à l'occasion de cette rencontre, la mise en mouvement d'une pensée qui se complexifie et s'enrichit, ce qui est différent. Un programme ne peut se contenter d'être une énumération de notions à acquérir. Il doit définir avec précision chacun des sauts cognitifs qu'on se propose de faire réaliser aux élèves.

Quand on retient en classe de 3^e en français un thème d'étude « Théâtre : continuité et renouvellement, de la tragédie antique au tragique contemporain », on ne dit rien du tout. S'agit-il de faire connaître quelques exemples de textes classés dans la catégorie « tragique », écrits à des époques différentes ? Dans quel but ? Pouvoir les citer, en réciter des extraits ?

S'agit-il de montrer que la même tonalité « tragique » peut s'appliquer à des genres de textes différents ; qu'on passe, au fil des siècles, d'un genre littéraire bien codifié, la tragédie classique antique, à une tonalité multiforme « le tragique contemporain », qui peut s'étudier non seulement dans une œuvre littéraire, mais dans une œuvre d'art plastique ou musicale, voire dans le ressenti historique d'une période qu'on qualifiera de « tragique » (c'est ce que les documents proposés dans les manuels de 3^e suggèrent, puisqu'il a été décidé que le XX^e siècle était plus porteur de tragédies que d'autres, mais ceci est une autre histoire...) : on conviendra que c'est une tout autre paire de manches, et que les exigences cognitives sont d'une ampleur bien différente, puisqu'il faut dans ce dernier cas : 1. Connaître ce qu'est une tragédie classique, et travailler donc sur un corpus nouveau, assez déroutant, puisque les élèves de 3^e n'ont pas étudié de tragédies dans les classes précédentes. 2. Avoir séparé ce qui relève d'un genre théâtral, la tragédie, d'une tonalité le « tragique ». 3. Retrouver dans des écrits contemporains, puis dans d'autres œuvres, cette tonalité particulière, à travers un nouveau corpus. 4. La formulation « du... au... » suppose même qu'on identifie des formes intermédiaires, des transitions, autre corpus à étudier..

Sachant que ce thème n'est que l'un des quatre ou cinq grands thèmes à traiter en troisième, et que l'étude de

textes occupe environ deux heures hebdomadaires, on peut estimer à une vingtaine d'heures grand maximum en classe le temps qu'on peut consacrer à ce thème (évaluation comprise). Et c'est finalement cela qui va moduler l'« ambition » de ce contenu programmatique, extrêmement variable selon la part qu'on relègue au travail personnel hors cours de l'élève, selon ce qu'on estime pré-requis et n'étant plus à traiter, et selon ce qui aura été acquis par imprégnation culturelle hors l'école. On peut donc prétendre avoir « fait le même programme ambitieux », alors que les opérations intellectuelles qui auront été réellement travaillées en classe seront de nature totalement différente.

Il faut donc exiger un examen attentif des opérations intellectuelles sous-tendues par chaque notion proposée. Autrement dit, ce que l'on passerait au crible des compétences ne devrait pas être les réalisations de l'élève, mais le contenu d'enseignement qu'on lui propose : qu'est-ce qui est attendu de ce contenu ? Que permet-il de réaliser ? Comment s'articule-t-il avec ce qui a été construit précédemment dans le même champ, et dans d'autres ? Cet examen doit être cadré nationalement, faire l'objet d'une formation des enseignants, faute de quoi on sait bien que ce n'est pas la même partition qui sera jouée dans chaque établissement, ni dans chaque classe, volontairement ou non.

Des tris à opérer

Les programmes de français de 1997, qui avaient, à la différence des derniers en date, le mérite de proposer une véritable logique, introduisaient déjà le principe du croisement des disciplines que l'on retrouve dans les « éducations à... » ou en histoire de l'art. Sauf que cette nouveauté était moins visible de l'extérieur, parce que la transversalité s'exerçait au sein d'un champ disciplinaire unique, « Le français ». Il s'agissait de décloisonner différentes « sous-disciplines » traditionnelles du français: orthographe, grammaire, vocabulaire, étude de textes, rédaction. Une des idées essentielles était que les « matières » visant à étudier la langue (orthographe, grammaire...) devenaient des « outils de la langue », autrement dit fonctionnaient comme des réserves mises au service des activités de lecture et de production d'écrits.

L'idée reste intéressante, et il est bien dommage que les récents programmes se soient construits en réaction seulement, présentant schématiquement comme un retour aux bonnes vieilles méthodes et au bon sens le retour au cloisonnement, surfant sur l'incompréhension qu'avaient suscitée chez beaucoup, parents et même enseignants, des démarches qu'ils n'avaient pas connues étant élèves. Lier lecture de textes, production de textes et étude des faits de langue est intéres-



qu'est-ce qu'on attend pour aller mieux ?

sant. Mais cela soulève en même temps des difficultés analogues à celles que pose la récente « histoire des arts ».

La plus importante est que l'étude des faits de langue (syntaxe, orthographe...) se trouve morcelée, puisque l'idée d'en faire des outils au service de la lecture et la production de texte a de fait établi une hiérarchie faisant que le pilotage des apprentissages se fait par les textes, et que la cohérence du système orthographique ou grammatical du français n'est pas perçue du tout, puisque cet enseignement se fait de manière opportunistes en fonction du besoin immédiat, horizontalement en quelque sorte, et non verticalement, par la construction d'un système organisé d'apprentissages successifs reflétant les cohérences des faits de langue. Notons quand même au passage que ceux qui ont hurlé le plus fort contre cette transversalité ont semblé tout rassérénés du redécoupage en rubriques distinctes des manuels de français, alors même que la partie consacrée à l'orthographe se contente le plus souvent de procéder par juxtaposition de points divers dont on ne se soucie pas plus de montrer la cohérence...

L'autre écueil est que les élèves se trouvent souvent amenés à travailler le même texte sous des angles différents. D'une part, cela introduit une confusion possible sur le terrain du travail attendu. On voit couramment des élèves de 3^e répondre à une question du type « Quel rôle joue Le Bret dans cette scène ? » par « Le Bret est sujet à la ligne 3, COD à la ligne 8, etc. » : c'est à eux en effet de comprendre sur quel registre on les attend. D'autre part, cela entraîne une vraie surcharge à certains moments. L'élève est par exemple invité à analyser les mots qui complètent des noms (notion d'« expansions du groupe nominal ») dans un texte de Colette : « Les fruits défendus, c'étaient le seau trop lourd tiré du puits, le fagot débité à la serpette sur une bille de chêne, la bêche, la pioche, et surtout l'échelle double, accotée à la lucarne du bucher ». Il doit simultanément découvrir un texte qui ne va pas de soi pour un adolescent citadin du XXI^e siècle, percevoir comme des unités signifiantes des groupes de mots à isoler, et se livrer sur eux à une analyse grammaticale de fonctions. Le risque est grand de surchauffe, faute d'avoir trié ce qu'on attendait de l'exercice à ce moment-là.

En un mot, on peut se demander si tous les obstacles à franchir doivent être tous présentés tout le temps de front. On pourrait imaginer que les activités, indispensables aujourd'hui, de croisement de deux champs disciplinaires ne se fassent que sur des champs préalablement construits séparément, et que ces activités plus complexes soient introduites progressivement, à petites doses, sur des contenus bien assimilés. Au risque sinon de jeter des passerelles entre deux vides.

Bien sûr, on dira que c'est là l'irremplaçable rôle du professeur, qui adapte ce qui est proposé à son public, flattant ainsi le goût pour l'exercice libéral de la profession. C'est la fameuse « liberté pédagogique » du maître, toujours affirmée, particulièrement en lettres, où l'on pense volontiers que l'inspiration peut tenir lieu de métier. Et il faudrait remercier qu'on nous laisse ce libre arbitre. Et qu'on ne s'effraie pas, surtout, de constater qu'un manuel en vigueur comporte 478 pages bien denses, pour 150 heures de cours annuelles environ : seul le médiocre, le bétotien, songe en français à suivre un manuel et à en tourner les pages. La marque de la qualité est de s'en affranchir. Et bien je veux, moi, être médiocre, que l'on me cadre, que l'on me chiffre les prétentions affichées, qu'on me les fasse entrer dans la vulgarité de l'espace du manuel et du temps de l'année, alloués par la nation. Le cambouis dans lequel l'enseignant doit mettre les mains, c'est le temps qui lui est donné. Tout ce qui déborde à l'exacte mesure de ce qui mettra en échec les élèves dont le temps scolaire coïncide avec celui passé en classe.

Pas facile de faire ces prospections, ces hiérarchies, d'opérer ces choix ? Bien sûr que non, mais c'est de cela que commande doit être passée en première urgence, si l'on veut réellement adapter les contenus à des exigences nouvelles et à tous les élèves, sans discrimination. À l'heure actuelle, les aménagements proposés pour tenir dans le cadre horaire se font de multiples mauvaises manières : par amputation de notions, au risque d'obscurcir encore plus les choses (on va « supprimer » le fascisme italien et Mussolini du programme d'histoire des 3^e), par accélération (moins d'heures consacrées à la même notion pour « faire de la place » à des nouveautés), au risque de créer de nouveaux décrochages, par géométrisation variable (à chacun selon son « appétit »), par externalisation (une part toujours plus grande est abandonnée au travail hors la classe), par expérimentation (on construit des séquences exemplaires, sorties d'une programmation d'ensemble, voulant prouver que la quadrature du cercle est réalisable).

Il est une autre voie, celle d'une rationalisation, à condition d'accepter de penser dans une continuité cohérente, unifiée, et nationale la formation des élèves, et de faire porter l'exigence et l'ambition en premier lieu sur l'analyse rigoureuse des contenus dans un travail qui associerait chercheurs et praticiens, soumis au débat collectif et démocratique. Gageons qu'une telle remise à plat montrerait bien l'urgence de porter à dix-huit ans l'âge de la scolarité obligatoire, tant sont nombreuses les parts de savoir à conquérir.

Et n'attendons pas pour cela que le poulet perce ses dents...

SAVOIRS À ENSEIGNER

et difficultés d'apprentissages pour les élèves

l'exemple des sciences économiques et sociales

Gisèle Jean
syndicaliste

Les programmes scolaires résultent de multiples compromis dans le choix de ce qui doit être enseigné. Ces choix doivent être clarifiés; débattus et partagés par les enseignants, ce qui suppose une procédure longue qui comprend une phase d'élaboration, une phase de formation et une phase de construction pédagogique. Depuis les années 2000, les procédures d'élaboration se sont raccourcies, écartant de plus en plus les enseignants. Le point de crise a été atteint en 2010 avec de nouveaux programmes élaborés dans l'urgence, contre l'avis de la profession et qui aboutissent aujourd'hui à une mise en difficulté des enseignants et des élèves.

Comprendre le monde contemporain et enrôler les élèves dans les apprentissages

Les sciences économiques et sociales sont une matière composite de par ses champs scientifiques de référence, principalement économie, sociologie, sciences politiques. Créée en 1966, cette discipline inscrite dans la création de la voie B puis ES en 1993, n'a pas pour objectif de préparer à une profession ni de spécialiser les élèves mais, inspirée d'un « humanisme moderne », de viser à une compréhension critique du monde contemporain dans les dimensions économiques et sociales.

La démarche pédagogique est de partir de grands problèmes contemporains et de les analyser à partir de données factuelles avec les apports des sciences économiques, de la sociologie, des sciences politiques: par exemple, la question de la place du travail dans les sociétés contemporaines ou bien le chômage, la régulation étatique.

Lors de leur création, les SES, nouvelle discipline dans une nouvelle filière, ont construit des contenus à enseigner en lien avec des méthodes pédagogiques actives, assez éloignées du formalisme qui va se développer notamment dans les fac de sciences éco dans les années 70. Les premiers programmes portent la marque de l'école des Annales, les seconds, des années 80, seront plus dominés par l'approche macroéconomique keynésienne. Le tournant important sera celui des années 93-95, avec le rééquilibrage des contenus économie, sociologie et sciences politiques. Le programme est construit autour de quelques grandes problématiques contemporaines (cohésion sociale, conflits et mouvements sociaux, mode de régulation, mondialisation). Visées scientifique,

culturelle et citoyenne se croisent. Les apprentissages se construisent sur la durée (trois ans), les programmes reviennent plusieurs fois sur des concepts clés pour les travailler dans des contextes et des problématiques différentes. L'appui sur l'actualité reste fondamental pour enrôler les élèves dans l'apprentissage. Certains liens sont construits avec d'autres disciplines.

Le primat accordé à l'approche par les outils conceptuels et analytiques : l'élève doit apprendre pour comprendre

Les années 2000 vont être marquées par la montée de nouveaux lobbys, s'appuyant de façon incessante sur leur presse pour faire basculer cet enseignement critique vers une transformation radicale en termes de contenus à enseigner. La demande du Medef est d'introduire une autre vision de l'économie, de l'entreprise. Cette position sera entendue au ministère et, de façon inattendue, elle convergera avec le souhait de quelques collègues minoritaires mais actifs, qui y verront l'occasion de reconstruire la discipline vers plus de formalisation et donnant plus de poids à l'économie au détriment de la sociologie et des sciences politiques. Une économie désormais désincarnée qui valorise la théorie néoclassique et quelques questions autour du marché.

Ces nouveaux programmes ignorent les acquis des années 90 en matière de construction de programmes, l'expérience professionnelle des enseignants, et encore plus l'expérience des élèves confrontés aux apprentissages. Ils ne s'appuient sur aucun bilan des pratiques réelles dans les classes, aucune réflexion pédagogique prenant en compte les travaux de recherche dans leur diversité. Au contraire, une vulgate simpliste, qui rappelle celle des tenants du socle, le complexe s'apprend par l'addition d'éléments simplifiés, pourtant contestée par de nombreux travaux, sert de substitut à la réflexion pédagogique.

À l'entrée par des questions qui font sens est substituée une liste de notions associée à une nouvelle épreuve du bac qui conduit à une restitution de notions impliquant un « gavage des élèves » plus qu'une formation. En terminale, les élèves doivent connaître 183 notions, sur lesquelles ils peuvent désormais être interrogés, contre 27 grandes questions dans le programme précédent.



*savoirs à enseigner et difficultés d'apprentissages...***Les programmes aujourd'hui : source des difficultés d'apprentissage des élèves**

Ces programmes chargés en notions et allégés en questionnement rompent avec le projet fondateur : « Ouvrir l'école sur la société » et amener les élèves à s'interroger et à lier comprendre et apprendre. Ce qui est privilégié, c'est l'acquisition dits de « fondamentaux », séparant l'économie de la sociologie, puisque ne seraient fondamentales que les notions inscrites dans une discipline spécifique.

L'accumulation de sujets pointus, le recours à la modélisation comme une fin en soi, le peu de temps consacré aux apprentissages (introduction d'une question, enjeux, temps de travail des élèves, temps d'exposition, réponse aux questions, mise en place d'une diversité des exercices, évaluation) transforment les cours en une course contre la montre. Les élèves n'ont pas le temps de la réflexion ni de l'assimilation.

La difficulté de la mise en œuvre est renforcée par l'écriture d'indications complémentaires prescriptives et qui poussent toujours plus loin l'exigence en termes de savoirs validés en sciences économiques.

Pour illustrer notre propos, je donnerai deux exemples.

En classe de première, dans un contexte où les élèves ont eu une heure et demie d'initiation, dans le meilleur des cas, en classe de seconde, le programme commence par :

Dans un monde aux ressources limitées, comment faire des choix ? notions *Utilité, contrainte budgétaire, prix relatif*. À partir d'exemples simples (choix de forfaits téléphoniques, formule « à volonté » dans la restauration, utilité de l'eau dans divers environnements, etc.), on introduira les notions de rareté et d'utilité marginale, en insistant sur la subjectivité des goûts. On s'appuiera sur une représentation graphique simple de la contrainte budgétaire pour caractériser les principaux déterminants des choix, sans évoquer les courbes d'indifférence. Il s'agit d'illustrer la démarche de l'économiste qui modélise des situations dans lesquelles les individus sont confrontés à la nécessité de

faire des choix de consommation ou d'usage de leur temps (par exemple).

Ces questions relèvent de ce qui est enseigné dans les premières années de sciences économiques. Il n'y a aucune transposition à la classe de première ES.

Sur les modes d'organisation des entreprises on trouve les notions de *coûts de transaction, gouvernance d'entreprise, relations d'agence, bureaucratie*, récentes en sciences économiques, peu contestables, mais qui imposent un seul type d'analyse des organisations des entreprises ! Dans les *Indications complémentaires* : on étudiera l'entreprise en tant qu'organisation (aux sens économique et sociologique) susceptible de fonctionner selon un modèle bureaucratique, lui-même en débat ; on l'envisagera aussi en tant que lieu de confrontation des intérêts et des valeurs de diverses parties prenantes : salariés, managers, propriétaires du capital.

On voit bien que les IC ne correspondent pas aux notions, car ce qui est aussi en jeu, c'est la répartition de la valeur ajoutée qui, elle, n'est pas évoquée parmi les notions !

Ces deux exemples permettent de comprendre comment, en voulant « élever la rigueur scientifique », on copie le modèle universitaire sans transformer les savoirs universitaires en savoirs à enseigner. En voulant préciser les contenus, à savoir en entrant par des notions, on est conduit à une inflation de notions, sans leur donner un sens.

Le niveau d'exigences à atteindre semble plus important, mais il se traduit surtout par une multiplication de l'exposition de notions avec peu de liens entre elles.

Penser les savoirs à enseigner suppose de penser les savoirs tels qu'ils sont enseignés et appropriés par les élèves. Singer le modèle universitaire qui est un échec du point de vue pédagogique ne peut que conduire à mettre en très grande difficulté les élèves les moins bien dotés scolairement aujourd'hui.

ce texte s'appuie notamment sur le travail de l'Apses et de Gérard Grosse (voir site Apses.org)

DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT COMPLEXES ?

pas si simple

Christian Couturier
professeur d'EPS
secrétaire national du SNEP

Une véritable refondation de l'École ne peut avoir lieu sans une refondation des *contenus d'enseignement*. Cela passera en premier lieu par la refonte des programmes scolaires, accompagné d'une réflexion renouvée sur la ou les pédagogies mises en œuvre, pour la grande masse des enseignants. Ce sont en effet des transformations de masse qui sont nécessaires, pas du replâtrage idéologique.

Déconstruire

L'objectif annoncé de toutes les politiques scolaires depuis 30 ans est de lutter contre l'échec scolaire. Pourquoi échouent-elles, toutes ? Et pourquoi la refondation annoncée, sauf revirement de situation, va-t-elle échouer également ? Parce qu'elles sont toutes bâties sur un consensus des décideurs autour d'un cadre de pensée implicite, qui repose sur plusieurs idées qui font système. D'abord une « naturalisation » de l'échec et donc des flux scolaires : il y en a qui peuvent, d'autres non. Cette naturalisation peut être basée sur l'idéologie des dons ou sur la notion de handicap socio-culturel, les différences sexuées, la culture religieuse... Cette conception, implicite ou explicite, appelle bien souvent, sauf à être cynique et clairement élitiste, une préoccupation humanitaire : comment en sauver le plus grand nombre ? La solution immédiate est celle du décalage de curseur. Par exemple, puisque l'échec repose sur une hiérarchie disciplinaire allant du plus abstrait (les mathématiques) au plus concret (apprentissage professionnel), il est logique de croire qu'il suffit de décaler le curseur vers ce qui est de l'ordre de l'action, qui s'oppose ainsi à ce qui serait de l'ordre de la pensée, pour mettre les élèves, enfin, en réussite. On peut suivre cette même logique dans les savoirs eux-mêmes, par exemple en déplaçant le curseur du complexe, vers le simple. Ces façons de penser tirent alors l'École vers un utilitarisme qui n'est jamais remis en cause : au moins, que ceux qui ne réussiront pas aient quelques outils immédiatement utiles dans la vraie vie !

Le cas de l'éducation physique et sportive est, sans doute parce que le corps est en jeu, peut-être assez éclairant : si tous les élèves ne peuvent réussir, considérant qu'une part de la réussite repose sur « les bons gènes », alors il faut retirer des contenus tout ce qui renvoie aux capacités générales (endurance, détente, coordination...), et à la technicité élaborée, d'autant plus que le temps d'apprentissage est limité. Que reste-t-il ? Bouger ! C'est la recommandation

sociale d'aujourd'hui, reconnue par les milieux médicaux, européens, etc. : bouger au moins une demi-heure par jour. Donc l'École devrait, *a minima*, « faire bouger » tout le monde, c'est bon pour la santé. C'est la logique du socle.

Démocratiser

Première étape : l'EPS s'est très tôt, dans son histoire moderne, fixé comme objectif celui de la démocratisation. Mais il s'agissait de la démocratisation de l'accès aux pratiques physiques et sportives, d'une « mise en contact », d'une initiation, grâce à l'École aux pratiques sportives. Ce processus s'est fait sur la base d'une complexification de l'offre de formation et non d'une simplification. Dans un premier temps, au cours des années 70, l'introduction progressive puis massive des sports collectifs en EPS a constitué la principale source de dépassement des contenus « de base » en vogue alors : courir, sauter, lancer, nager... Cette ouverture a permis à de nombreuses générations de se familiariser avec les jeux sportifs collectifs, ce qui était à l'époque réservé à quelques-uns et particulièrement aux garçons.

Une deuxième phase, dans ce registre de démocratisation, a eu lieu dans les années 90 avec l'introduction des activités physiques artistiques (danse et arts du cirque plus tard) et des activités de pleine nature (l'escalade et la course d'orientation principalement). Là encore, ce sont des activités extrêmement complexes, qui requièrent une implication totale de la personne, qui sont en jeu et non des activités simples (psycho-motrices) ou utilitaires.

Changement de cap dans la période la plus récente de notre histoire : à partir du constat de l'échec d'une majorité de filles en EPS, particulièrement celles de LP, l'institution a forcé la mise en place d'un nouveau champ des APSA : les activités de fitness. Le déploiement des forces d'encadrement (IPR) est sans précédent dans notre discipline pour imposer ces activités à tous. Mais il faut constater que ces activités sont pauvres sur le plan technique, sur le plan émotionnel, sur le plan de l'imaginaire... Autrement dit, pour les élèves en échec en EPS, on diminue les ambitions pour entretenir prioritairement le système cardiovasculaire. Nous sommes dans la logique du socle utilitaire. C'est une politique assumée puisque lorsque certaines de ces activités, comme le step, se sportivisent, c'est-à-dire rentrent dans une activité humaine de rencontre et de complexification technique, l'institution en refuse le traitement didactique.



*des contenus d'enseignement complexes ?***Émanciper**

Reconstruire, refonder ? Oui mais alors sur quelles bases ? Rien de notable ne se fera selon nous sans s'atteler à l'utopie concrète de *viser 100% de réussite, sans baisser les exigences*. Car si l'EPS a participé à la démocratisation de l'accès aux pratiques, elle n'a pas fait la preuve, loin de là, de sa capacité à viser un haut niveau pour tous et toutes. La nouvelle étape doit passer par un double travail : l'identification des savoirs significatifs ou révélateurs des pouvoirs d'action et de pensée requis dans une activité donnée, et les conditions de l'accès de tous et toutes à ces savoirs. Ce double travail créera, ou pas, les conditions d'une réelle émancipation.

Prenons l'exemple du football. Est-ce former un citoyen éclairé que de passer à côté de ce que les sociologues appellent un « phénomène social total » ? Le rôle des programmes, dans une perspective émancipatrice, est de faire accéder chacun-e, par l'exercice et l'échange, à l'acquisition d'un niveau significatif de culture, permettant et d'agir et de penser dans de nouveaux registres qui donnent plus de pouvoir d'agir à chacun-e. Comprendre le phénomène football, y compris de façon critique, suppose de connaître, de près, ce que veut dire « jouer au football », ses ressorts physiques, émotionnels, relationnels, imaginaires...

Or, notre institution fait un choix qui ne permet pas cela. Elle constate que les notes au bac en sport collectif, particulièrement pour les filles, ne sont pas très bonnes. Elle encourage donc l'abandon de ceux-ci, en s'appuyant sur les déclarations des filles disant ne pas aimer les sports collectifs ! C'est un peu comme si l'on disait : les garçons (élément statistique connu) sont en échec en lecture, en plus ils disent ne pas aimer lire, donc proposons leur autre chose à la place...

Nous prôtons une autre solution : formons les enseignant-e-s, en appui sur la recherche, pour leur permettre d'identifier mieux l'essentiel de ce qu'il faut acquérir en sport collectif dans le cadre de l'école.

En effet, si les passes, les dribbles, les tirs sont des savoir-faire importants, ils n'ont de sens que rapportés à ce nous appelons dans notre jargon « la lecture du jeu », qui débouche sur la capacité à faire le bon choix dans un rapport de force qui se déroule à un moment « t ». Ce savoir est extrêmement complexe et constitutif du sport collectif, du niveau débutant au plus haut niveau sportif. Ce qui change, ce sont les ressources mise en œuvre pour résoudre ce problè-

me. Ces ressources sont de plusieurs ordres : le potentiel « athlétique », la maîtrise de soi (contrôle émotionnel), l'exécution motrice (les habiletés), la prise d'information, la prise de décision, et les valeurs et motifs d'agir.

L'enjeu démocratique n'est donc pas de renoncer à enseigner les sports collectifs, mais bien d'annoncer un « tous capables » en sports collectifs ! Cela signifie alors concrètement d'être tous « marqueurs » (la capacité à tirer au but), tous « traverseurs » (la capacité à traverser le terrain ballon en main ou au pied sans le perdre), tous « gardien de but » (la capacité à être le dernier rempart dans l'action de tir de l'adversaire), tous « voleur de ballon » (la capacité à chercher à prendre le ballon à l'équipe adverse). Mais cela ne suffit pas. L'école a comme mission l'obligation de faire accéder l'élève à la compréhension de ses actes. L'EPS ne peut donc se contenter de « faire faire ». En quoi fait-elle comprendre ?

Les sports collectifs sont probablement les activités physiques qui ont le faisceau de règles du jeu le plus complexe. Ces règles ont été historiquement construites pour que le jeu existe et perdure. L'existence de règles, permettant à tout le monde de jouer, est d'abord la traduction d'une volonté d'universalité. Sans quoi les jeux auraient pu rester locaux, non partageables. Cet universalisme est ainsi une valeur construite, mais vivante puisque ces règles évoluent régulièrement. Contrairement à la représentation commune, elles ne sont pas des interdits auquel il convient de se soumettre, mais elles définissent le droit des joueurs : les sports collectifs sont des zones de droit et non des zones de non-droits !

Prenons un exemple, en football (sport collectif le plus partagé sur l'ensemble de la planète) : un « tacle par derrière » est sanctionné par une exclusion. Il s'agit de l'action d'un défenseur qui cherche à retirer le ballon du pied du porteur de balle et occasionne généralement sa chute stoppant ainsi le cours de l'action. Le défenseur arrivant derrière lui, le porteur du ballon ne peut rien anticiper. Cette action est donc dangereuse. Cette règle, introduite tardivement dans l'histoire du foot, porte en elle plusieurs intentions : respecter l'intégrité physique du joueur (limitation de la violence), permettre la continuité du jeu (qui était souvent interrompu à cause de ces actions) et laisser l'avantage à celui qui, grâce à son habileté, a réussi à échapper aux adversaires directs. Il y a donc, d'une certaine manière, trois « valeurs » contenues dans cette mesure réglementaire : le respect de l'adversaire, l'idée que le jeu doit « vivre » et une reconnais-



des contenus d'enseignement complexes ?

sance de la supériorité technique acquise. Toutes les règles peuvent être analysées ainsi et contiennent des valeurs. Lorsqu'on travaille avec les élèves, on peut soit leur annoncer le règlement comme une suite d'interdits à respecter, ce qui pourrait se solder par une simple éducation à la docilité, soit leur faire travailler le sens de ces règles en construisant, avec eux, le pourquoi de ces règles au fur et à mesure que les problèmes se posent sur le terrain : comment faire vivre l'équilibre du rapport de forces entre les attaquants et les défenseurs, nécessaire pour conserver l'incertitude du résultat et l'intérêt du jeu, le respect de l'adversaire, la complexification du jeu, etc.

Une pédagogie de la controverse

Tous les savoirs, quelle que soit leur nature, scientifique, pratique, expérientielle... se sont construits sur la base de controverses. Ils sont le fruit d'un débat (parfois même violent) entre Humains. L'école a tendance à les présenter comme des évidences. L'approche par compétence, dans sa très mauvaise déclinaison actuelle, renforce ce processus : centré sur la dite compétence, on ne questionne ni la tâche, ni les savoirs en jeu. Or c'est le cœur de la problématique de l'émancipation que de comprendre les enjeux.

Restons sur notre exemple du football : un débat existe aujourd'hui sur l'introduction ou non de l'arbitrage vidéo pour éviter les erreurs de l'arbitrage humain. Cela fait 10 ans que des controverses techniques, éthiques, philosophiques (faut-il évincer l'Humain au nom d'une prétendue objectivité ?) existent et empêchent la prise de décision. Imaginons que demain on institue une nouvelle règle stipulant les cas de recours à la vidéo. Qui se souviendra des 10 ans de débats passionnés et passionnants qui ont abouti à

cette nouvelle donnée qui deviendra vite « évidente » ?

L'École devrait être le lieu d'accès au patrimoine des controverses... si l'on souhaite former des citoyens lucides et critiques.

Dans la mise en situation et la mise en scène des contenus d'enseignement, cela demande d'introduire des formes de travail nouvelles. Par exemple, dans les sports collectifs, des collègues, appuyés sur une équipe de recherche, introduisent le « débat d'idée » comme constitutif de l'apprentissage. Sans tomber dans l'excès qui consisterait à passer le cours à discuter, ce qui poserait problème en EPS, ils instaurent des séquences courtes, avec des questions précises, sur le jeu et son évolution dans la classe. C'est une manière de faire vivre pratiquement, par les élèves, le débat sur l'application de telle ou telle règle, le mode d'organisation de l'équipe, la stratégie provisoire à adopter, ce qu'il faut travailler pour améliorer le résultat... plutôt que de leur dire que « c'est comme ça qu'il faut faire »... en espérant qu'ils comprendront tout seuls.

Pour terminer, nous voyons que pour que l'école change vraiment, l'idée même de « bonnes pratiques » qu'il suffirait de copier n'a aucun sens. En premier lieu, la question du choix des savoirs à transmettre est déterminante et ne doit pas être dissociée des méthodes, ensuite la formation des enseignants l'est tout autant. Ils et elles doivent avoir accès aux fondements des savoirs, aux controverses qui ont traversé leur construction, aux ressources que les élèves doivent mobiliser pour se les approprier, etc... C'est à ce prix que la France pourra enfin, réduire les inégalités, et cesser de les aggraver...

EXTRAITS DE TEXTES DE SAMUEL JOSHUA

Dans l'introduction à son ouvrage *L'école entre crise et refondation*, paru en 1999 à La Dispute, Samuel Joshua situe les enjeux d'une nécessaire transformation de l'école, souligne « l'ampleur et la nouveauté des problèmes à résoudre, qui interdisent par exemple, de chercher des solutions dans un passé mythifié. C'est bien la première fois dans l'histoire que des sociétés humaines (dont la nôtre) se sont fixé pour tâche de doter toute la jeunesse d'une culture commune de haut niveau ». Cela exige de réfléchir aux transformations que l'on appelle et en particulier aux « choix qui président à la délimitation des contenus scolaires » et dont l'auteur souligne l'« incontestable portée politique », d'autant que désormais il s'agit bien de permettre une scolarité plus longue à tous (objectif de 80% au bac).

« Quelle que soit la hauteur à laquelle on place la barre du niveau de connaissances à atteindre, que convient-il de mettre dans la culture commune ? Comment faire que la culture commune non seulement n'écrase pas les cultures non communes, ou moins communes, mais tisse avec elles des liens réciproques ?

Comment éviter le relativisme culturel (pour lequel tout se vaut) sans tomber dans l'élitisme reproducteur ? Cette alternative est évidemment redoutable. S'y confronter est pourtant inévitable. C'est bien pourquoi il convient d'en rehausser le caractère de choix politique, un des plus importants pour toute société et singulièrement pour une société démocratique. De ce point de vue, notre système aurait probablement besoin d'un *aggiornamento* d'une ampleur au moins égale à celui du début du siècle ».

Ce n'est ni vers un retour au passé, ni vers une simple extension de ce qui était offert à un nombre restreint d'individus qu'il faut porter la réflexion ».

La montée des exigences scolaires est réelle. « [...] À la logique de la restitution s'est donc peu à peu mêlée une logique de la compréhension, autrement plus difficile. Mais pour ce faire, l'école a paradoxalement tendance à s'aligner sur les modes de transmission diffus caractéristiques d'autres modes de socialisation (les familles, les médias, etc). Or cette façon de procéder, plus ou moins adaptée à l'évolution récente des classes moyennes, a des effets très négatifs pour les couches dont les codes sont culturellement les plus éloignées de ceux qui règnent implicitement à l'école. Pour ces dernières, l'exigence « d'autonomie » peut très bien se traduire concrètement par une diminution de l'aide à l'étude que l'école doit apporter justement aux secteurs les moins favorisés ». [...]

C'est ainsi que les écarts se creusent entre ceux qui se trouvent en connivence avec les pratiques scolaires et ceux qui n'ont pas hérité de cette connivence dans leur espace familial.

« Si le chantier est d'importance, il exige qu'on écarte les alternatives simplistes opposant contenus et méthodes, culture et pédagogie, centration sur les savoirs et centration sur l'élève. » [...]

Pour S. Joshua, c'est la « diversification des modes d'activité » qui peut permettre de faire reculer les difficultés plutôt qu'un allègement, en particulier par le nombre d'heures. En effet, dit-il, on peut constater dans les classes une surcharge de tâches de mémorisation et un déficit d'activités d'organisation et de compréhension qui sont les clefs d'une entrée dans les apprentissages scolaires.

Samuel Joshua souligne le rôle nouveau que joue désormais l'école dans les histoires individuelles : « La jeunesse adolescente bâtit maintenant dans sa quasi-totalité sa personnalité dans une relation majeure avec l'école, dans une expérience scolaire ». D'où l'importance de la réflexion sur sa transformation.

EXTRAITS DE TEXTES D'ÉLISABETH BAUTIER

professeur à l'Université de Paris 8, équipe CIRCEFT-Escol

Dans l'article *Pédagogie invisible et littératie étendue : construire des significations scolaires à partir de supports composites*, la littératie scolaire est définie comme « exigences de lecture, de raisonnement et de connaissances qui supposent une familiarité avec la fréquentation des écrits scolaires donnés à travailler aux élèves et qui ont modifié l'apparence des manuels, des albums, des fiches de travail ».

« Ces outils de travail qui sont actuellement présents dans les différentes disciplines et aux différents niveaux de la scolarité mettent en jeu des registres cognitifs et culturels hétérogènes. On peut préciser les processus et comportements qu'ils supposent :

- du point de vue des pratiques littératiennes, le texte est à penser, à concevoir comme document à interpréter, comme engageant la construction d'une signification (et non « seulement » comme un texte à comprendre) grâce à des mises en relation au sein du texte pris dans sa totalité (et non au sein des seules phrases), incluant le plus souvent également des mises en relation avec des éléments et des connaissances extérieurs au texte, à des mises en mémoire afin de construire des réseaux de significations. Il s'agit donc du traitement d'éléments hétérogènes à faire interagir (texte et image, genres et types de texte très hétérogènes, modalités énonciatives...).
- La littératie suppose également la prise au sérieux du texte comme texte à prendre donc dans sa globalité ; ce qui passe par la mise en relation d'éléments linguistiques et discursifs qui peuvent être éloignés les uns des autres.
- Concernant les documents disciplinaires (sciences, histoire, géographie...), leur traitement littératié suppose la distinction entre les formes orales et écrites de la langue. Il est nécessaire de (re)connaître les mots de l'écrit et des savoirs dans leur spécificité cognitive sans équivalents dans l'oral quotidien (les génériques, par exemple, les mots des savoirs disciplinaires).
- Cette littératie suppose le traitement des signes graphiques prenant en considération la logique qui sous-tend l'organisation spatiale et scripturale dans sa plurisémiotisation (espace, caractères gras ou non, soulèvements, tableaux, schémas, textes...), mais encore la matérialité de la langue écrite, ainsi que la valeur de ses constituants les plus fins (accents, virgules...).
- Cette plurisémiotisation implique la connaissance d'un système de représentation du monde et des raisonnements par l'écrit (représentation du temps, de l'espace, des processus par des flèches, des traits, des schémas, des hiérarchies typographiques d'importance...).

- La littératie scolaire, plus que d'autres encore, implique la mobilisation de processus cognitifs et de conceptions qui prennent la langue et les objets du monde comme objets d'analyse, de questionnement, de travail (et non, seulement d'expériences et d'usages spontanés)...

Cette évolution, non seulement élève le niveau des exigences attendues, mais elle semble peu identifiée comme telle par les enseignants, s'apparentant ainsi à une pédagogie invisible aggravant les inégalités entre élèves...

Certaines manières de lire les albums de jeunesse chez les jeunes élèves se retrouvent dans les modes de lecture des élèves de seconde. On peut observer ces pratiques de lecture ponctuelle et segmentée engageant le plus souvent un registre d'interprétation affectif et subjectif ou pensée dans un rapport à l'écrit censé dire la réalité, le vrai de l'expérience du lecteur...

La pédagogie invisible et la personnalisation ont maintenant largement gagné l'école primaire et le collège [...], les manuels eux-mêmes et les supports de travail n'initient plus au code série, à des savoirs disciplinaires explicites, à un texte de savoir long et déjà construit, mais fournissent les éléments dont l'élève doit se saisir pour le construire lui-même, produisant aussi sans doute du leurre concernant les exigences attendues quand il s'agit de l'élaboration de savoirs.

Les observations conduites dans les classes mettent en évidence que les élèves les moins familiers de la littératie scolaire et de ses exigences autonomisent chaque tâche, chaque question, chaque image ou document sans (pouvoir) reconstruire ni l'objet de savoir visé, ni la logique cognitive qui sous-tend l'organisation du texte composite. Tout se passe encore aujourd'hui comme le décrit Bernstein à partir de ses propres recherches empiriques, les jeunes qui ne sont pas de plain-pied avec les attendus implicites de l'école, construisent des significations particularistes au plus près des contextes qui les suscitent, y compris en mobilisant non le texte et ses caractéristiques (voir précédemment), mais leurs expériences ou connaissances de la vie non scolaire, phénomène que facilite la personnalisation dominante actuelle (cf. ces manuels qui interpellent l'élève lui-même en termes de « tu » ou même le font parler en « je » : j'observe, je comprends, je réfléchis, maintenant je sais...). Tandis que les autres élèves élaborent des significations universalistes (génériques), détachées des contextes, s'autorisant à aller au-delà des documents et des situations proposées et à s'intéresser aux phénomènes eux-mêmes, aux processus issus de ces relations, autre forme de personnalisation et de mobilisation personnelle sans doute, mais celle-ci permettant les apprentissages.

De très nombreux débats ont lieu sur les questions scolaires : Valenton, Villejuif, Vitry sur Seine, Ivry sur Seine, Paris, Martigues, Fontenay-sous-Bois, Carcassonne, Chevilly Larue, La Rochelle, l'Allier, Palaiseau, les Ulys, Villeneuve Saint-Georges...

LE DÉBAT-CHOC DE VALENTON A DESSINÉ L'ÉCOLE DE DEMAIN

VALENTON, 22 FÉVRIER

Le décryptage du projet gouvernemental révèle que la voie proposée n'est pas la bonne. Deux heures de discussion et de propositions ont montré que l'école de l'avenir, c'est celle de la réussite pour tous.

Pendant deux heures, questions, analyses et propositions ont été échangées pour mieux comprendre le projet de loi gouvernemental et se forger une opinion. Dans un premier temps, Stéphane Bonnéry, maître de conférences en sciences de l'éducation et Brigitte Gonthier-Maurin, sénatrice (PCF) des Hauts-de-Seine ont expliqué le contenu de la réforme et la bataille parlementaire qui va s'engager. Morceaux choisis : la réforme proposée n'est pas celle qu'il faut pour l'école d'aujourd'hui, malheureusement elle est dans la continuité de celle proposée par la droite. Quelques avancées ont lieu : création de postes, scolarisation des enfants des 2 ans, formation des enseignants... Mais c'est loin d'être suffisant ! Pour la scolarisation des enfants de 2 ans, il faut mettre les moyens nécessaires, par exemple des classes de 10 élèves. L'école doit se faire à l'école, pour que les savoirs soient les mêmes pour tous, pour que les inégalités sociales soient atténuées. En effet, avec des apprentissages de plus en plus complexe, l'aide scolaire à la maison est de plus en plus difficile. Il est temps que l'école prenne désormais pour modèle l'enfant qui n'a que l'école pour apprendre et donc, inscrire dans le cadre scolaire la prise en charge de l'acquisition de cette culture scolaire. Le service public d'éducation nationale doit prendre en charge tous les apprentissages nécessaires pour réussir à l'école. Réduire le temps passé à l'école risque de renforcer la tendance à la privatisation de l'école. Il faut rompre avec cette logique. Il faut en finir avec la délégation aux familles, aux collectivités locales ou aux cours privés. Avec ce projet de loi, on va vers une dévalorisation du métier d'animateur ; pour preuve, quand la règle ne lui convient pas, le gouvernement la change et le taux d'encadrement des enfants va passer de 10 à 14 pour les moins de 6 ans, et de 14 à 18 pour les 6 ans et plus, dans le cadre des activités périscolaires. La réforme des rythmes est un prétexte pour transférer progressivement la scolarité vers les municipalités donc sans égalité de territoire. Le projet de loi comprend 60 articles et 11 décrets qui sont un véritable chèque en blanc signé au ministre. Le projet de loi s'inscrit dans une territorialisation de l'éducation nationale que les élus communistes et républicains refusent. Le texte affiche l'objectif de « réussite pour

tous », mais il maintient le socle commun des connaissances et des compétences mis en place par la loi Fillon 2005 dans la logique des accords de Lisbonne. Ce qui fait que le socle reste un « minimum » à acquérir pour les élèves en difficultés et que les autres élèves bénéficieront, eux, d'enseignements complémentaires. Dans le travail parlementaire qui va s'engager, nous allons œuvrer pour porter nos propositions

Paroles entendues

« Cette réforme au rabais est à lier avec d'autres combats. »

« Ils veulent nous faire une école à deux vitesses. »

« Il faut revaloriser le métier d'enseignant pour attirer les jeunes dans la profession. »

« Pour le métier d'animateur, cela va être plus compliqué, en 45 minutes on ne peut pas faire un véritable travail. »

« On demande plus aux communes, mais l'État diminue les subventions aux collectivités. »

« Les rythmes sont un écran de fumée, au fond la réforme gouvernementale conduira à offrir le public au privé. »

« Un service public n'est pas là pour être rentable, mais pour offrir la même qualité de service à tous. »

« Dans la réforme, les RASED sont encore oubliés. »

« Il faut plus d'assistants de vie scolaire. »

« Est-ce que la solution pourrait être une communauté de commune ? »

« Il n'y a pas d'égalité dans l'austérité. »

« Moins d'étude et moins de diplôme pour le recrutement d'enseignant, c'est pour les payer moins. »

« Si ce gouvernement continue comme cela il va échouer. »

« En diminuant la culture commune, cette réforme pousse vers l'individualisation. »

« On veut faire apprendre plus de choses en moins de temps, cela ne peut pas marcher. »

« Quel va être le contenu national des enseignements, si les villes peuvent en décider à la carte. »

« Avec des diplômes, on n'est pas sûr d'avoir du travail ; mais sans diplômes, cela devient presque impossible. »



compte rendu de débat : Valenton, 22 février

Résumé interventions d'animateurs

Sagesse Kounkou

Mon intervention a concerné principalement les projets éducatifs territoriaux et dans une moindre mesure l'augmentation des inégalités entre communes. Au niveau du contenu éducatif des programmes scolaires. Je parle « des programmes » car cette réforme introduit les projets éducatifs territoriaux. Ce qui veut dire que chaque commune aura son programme éducatif, différent pour ce qui va au-delà du socle commun fixé par l'éducation nationale. Le retour aux projets éducatifs territoriaux nous montre une nouvelle fois que l'éducation nationale se déleste de plus en plus des fonctions qui lui sont attribuées. De ce fait, les inégalités seront renforcées, même dans le secteur de ce qui sera enseigné aux enfants, alors que le gouvernement dit vouloir l'égalité et la réussite.

Aminata Diarra

Je suis animatrice depuis 5 ans. Je viens vous exposer ma vision des réformes des rythmes scolaires, au travers de l'animation qui est « grossièrement » réduite à amuser les enfants. Notre but n'est pas uniquement de divertir les enfants. Nous nous devons de nous adapter et d'être très attentifs à leurs besoins. La réforme des rythmes scolaires que le ministre souhaite imposer aux écoliers serait un désavantage pour ces derniers. Raccourcir les journées des enfants et leur prévoir des occupations avec d'autres adultes n'est pas le mieux pour les enfants. On ne peut pas prétendre que consacrer 45 minutes, voire une heure, afin d'offrir aux élèves des activités culturelles ou sportives soit adapté. Le temps imparti est trop court, il faudrait vérifier en une heure : la présence des enfants ; leur présenter les activités et action pour leur mise en place ; réaliser l'activité. Il ne resterait que 15 voir 20 minutes pour l'activité à proprement parlé. On ne peut faire vivre ces activités dans un temps si court. Il faudrait penser à amener ses activités d'une autre manière, sur une journée complète.

Refondons une politique nationale de l'éducation

10 propositions pour l'école de l'égalité.

1. Tous capables !

Parce que les différences entre les élèves ne sont pas naturelles mais socialement construites, et parce que l'échec scolaire n'est pas une fatalité, l'affirmation de la capacité de tous les élèves à entrer dans les apprentissages scolaires est au fondement du projet éducatif.

2. L'urgence: un plan de lutte contre les inégalités

L'égalité scolaire implique la gratuité réelle des études

pour tous. Des critères nationaux devront être (re)pensés et mis en oeuvre pour mettre en place l'école de l'égalité quelles que soient les ressources des collectivités locales. Ainsi, les fonds sociaux et d'aide à la restauration seront rétablis à la hauteur des besoins. Des postes d'assistants sociaux scolaires seront créés. Nous mettrons en place des observatoires des inégalités rassemblant dans les territoires des élus, des parents, l'ensemble des personnels de l'éducation nationale et des élèves à partir du collège ainsi que des personnalités associées.

3. Un service public d'éducation nationale

Pour garantir un même accès à l'éducation sur tout le territoire en éradiquant les logiques de concurrence qui sabordent notre système éducatif. Nous en finirons avec les politiques d'autonomie libérale et mettrons un terme à la politique ségrégative de Nicolas Sarkozy en matière de carte scolaire en faisant primer l'intérêt général. Une sectorisation repensée sera mise en place, fondée sur de nouveaux redécoupages, fidèle aux réalités locales, concertée avec tous les acteurs des territoires et encadrée par des observatoires locaux de la mixité sociale.

4. À formation commune, qualification égale

Nous garantirons le droit à une qualification égale pour ceux qui ont suivi une même formation : défense du cadre national des diplômes, validation de toutes les années d'étude dans les conventions collectives.

5. Construire une culture commune ambitieuse

Le commun est porté par des valeurs laïques, les mêmes contenus de savoirs pour tous et par les modalités d'apprentissages, qui privilégient l'apprendre ensemble, l'exercice de la pensée et l'autonomie intellectuelle. Les mêmes programmes doivent être enseignés à tous jusqu'à la fin du collège pour que l'orientation dans les différentes voies du lycée, générale, professionnelle ou technologique, soit un vrai choix. Nous développerons les passerelles entre les voies. L'investissement de l'État dans l'enseignement professionnel sera augmenté de 50 % pour que les enseignements techniques professionnels et généraux soient d'égale qualité. Parce qu'il faut du temps pour apprendre à tous des savoirs plus complexes, la scolarité obligatoire sera portée à 18 ans.

6. Défendre et transformer l'école maternelle

L'école maternelle sera obligatoire à partir de 3 ans, accessible dès 2 ans pour les familles qui le souhaitent. Réduction des effectifs et refonte des programmes permettront à tous les enfants, en particulier ceux issus des classes populaires, de devenir élèves.



compte rendu de débat : Valenton, 22 février

7. Refonder l'école

Sur le modèle de l'élève qui n'a que l'école pour apprendre. Les programmes et l'ensemble de l'école devront être refondés sur le modèle de l'élève qui n'a que l'école pour apprendre les savoirs scolaires afin de réduire l'échec scolaire, de donner à tous les clefs pour entrer dans les apprentissages scolaires, s'émanciper, et ce sur tous les champs de la connaissance. Le service public d'éducation nationale devra prendre en charge tous les apprentissages nécessaires pour réussir à l'école : il faut en finir avec la délégation aux familles, aux collectivités locales ou aux cours privés. L'école doit se faire à l'école.

8. Redonner sens au métier d'enseignant est une priorité

Une nouvelle réforme de la formation des enseignants articulera formation de haut niveau dans la ou les discipline(s) à enseigner, formation professionnelle et ouverture à la recherche et s'appuiera sur des pré-recrutements. Nous soutiendrons la relance de la recherche en éducation, la formation continue et la

création de temps d'échanges pédagogiques, de réflexion et d'élaboration dans les établissements. Nous renégocierons les règles de gestion pour en supprimer tout arbitraire. Le statut de fonctionnaire d'État, garantie de la liberté pédagogique et de l'égalité de qualité du service public sur tout le territoire, sera renforcé. Il ne saurait être question d'accroître la charge de travail des enseignants ou de diversifier leurs tâches.

9. Tous les parents ont leur place à l'école

Nous créerons un statut de représentant de parents d'élèves pour permettre à tous les parents de participer à la vie des établissements. Des temps et des lieux aménagés pour les rencontres avec l'équipe éducative devront être mis en place.

10. Dépenser pour l'école, c'est investir dans l'avenir

Nous stopperons les suppressions de postes et engageons un plan de recrutement dans l'Éducation nationale sous statut de la Fonction publique d'État rétablissant, notamment, tous les postes supprimés depuis 2007. Dans l'immédiat, nous proposons de porter la part du budget de l'État consacré à l'éducation de 5,6% à 7% du PIB.

LES ENJEUX DE L'AMÉNAGEMENT DU TEMPS DES ENFANTS

intervention de Christine Passerieux, réseau École

Le décret sur les rythmes scolaires

Petit rappel historique

Lucien Sève avait compris, dès les années 1980, que la notion de « rythmes » (*modelés socialement, et non pas « propres » à chaque élève*) allait devenir « l'adjuvant idéologique d'une stratégie d'éclatement dans un marché éducatif à plusieurs vitesses ».

Le décret sur les rythmes est indépendant de la loi de refondation qui promet des aspects positifs : création de postes, scolarisation des enfants dès 2 ans, formation des enseignants ; des animateurs. Mais il repose sur les mêmes conceptions de l'élève, des apprentissages, et plus généralement de la fonction de l'éducatif dans le paysage politique. Ainsi le texte de loi d'orientation affiche l'objectif de « réussite pour tous » mais il maintient le socle commun des connaissances et des compétences mis en place par la loi Fillon 2005 dans la logique des accords de Lisbonne. Cela se traduit par :

- le socle reste donc un minimum à acquérir pour tous, alors que certains bénéficieront d'enseignements complémentaires inscrits dans les programmes
- l'orientation va être confiée aux territoires, on est bien là dans un renoncement à une école publique nationale ; il y a un vrai risque d'une offre de formation construite exclusivement à partir des besoins régionaux

INITIATIVE DU CIDEFE À MARTIGUES

- l'enseignement général, pris en charge par l'État, pour ceux qui poursuivront des études longues ; de l'autre, l'enseignement professionnel, l'alternance et l'apprentissage, rattachés à la Région, pour les autres
- dispositifs d'apprentissage précoce maintenus à 15 ans.

On n'est pas dans la même école pour tous.

Par ailleurs, il comprend 60 articles et 11 décrets qui sont un véritable chèque en blanc signé au ministre.

N'oublions pas qu'actuellement l'école est soumise à des exigences inscrites dans les préconisations du Conseil européen qui, dès 1997, assignait à l'école « une meilleure adaptation des travailleurs aux évolutions du marché du travail », et en 2000 à Lisbonne de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ».

Pourquoi la réforme proposée n'entraîne-t-elle pas fondamentalement de changement, mais s'inscrit sur le fond dans la continuité de la politique menée par la droite ?

Questions structurelles

Difficile d'admettre que la question des rythmes soit centrale car :

- pourquoi aménager seulement la semaine, sans penser une réforme qui touche l'ensemble du dispositif. 36



intervention de Christine Passerieux, réseau École INITIATIVE DU CIDEFE À MARTIGUES

semaines/année : inchangé ; alternance 7 semaines classe/2 semaines vacances toujours pas en place

- la priorité au mercredi est très discutable
- rien ne change au collège alors qu'alternent des journées chargées et d'autre presque vides.

Questions idéologiques :

Ce que dit le texte : « Il s'agit de mettre en place une organisation du temps scolaire plus respectueuse des rythmes naturels d'apprentissage et de repos des enfants afin de favoriser la réussite de tous à l'école primaire ».

Derrière le discours compassionnel, c'est un discours inégalitaire qui est à l'œuvre :

- Le présupposé idéologique, qui se présente comme relevant du bon sens est qu'entrer dans les apprentissages scolaires, devenir élève, serait une démarche naturelle. Les différences sont alors traitées comme un handicap socio-culturel, dernière version de la théorie des dons (alors que cela concerne plus de 50% de la populations scolaire). Or, les recherches les plus récentes en neurobiologie, en sciences de l'éducation, en pédagogie affirment que l'entrée dans les apprentissages scolaires relève d'une construction sociale, culturelle, et ne relèvent en rien de la génétique. Cette idéologie des rythmes individuels conduit à une école construite sur le modèle d'un élève issu des classes moyennes et supérieures, c'est-à-dire ayant des pratiques socio-culturelles proches de celles de l'école.
- L'idéologie des rythmes c'est, au nom de différences réelles, une individualisation des cursus où auront le plus d'enseignements ceux qui sont favorisés par leur milieu (entraînés à la maison, ayant de nombreuses activités culturelles), alors que les enfants des classes populaires se contenteront d'un socle. Or l'école doit viser l'égalité et l'émancipation intellectuelle, donc le dépassement des capacités et des centres d'intérêts d'origine. Il faut donc plus d'enseignements communs.. C'est en mettant tous les élèves devant des activités identiques que l'on développera chez tous les dispositions au travail intellectuel. C'est avec des activités de qualité qui font penser les élèves, leur permettent de comprendre, d'apprendre « pour de vrai », de prendre ainsi pouvoir sur le réel, que le temps passé en classe participera non plus à l'ennui et au « devoir », mais au plaisir (dans l'effort) et à l'émancipation intellectuelle.

Le rôle des différents milieux d'éducation

Le décret doit permettre « d'organiser des activités périscolaires prolongeant et complétant le service public d'éducation. Il peut être centré sur les activités périscolaires des écoles primaires ou aller jusqu'à couvrir, selon le choix de la

ou des collectivités intéressées, l'ensemble des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, de l'école maternelle au lycée, à l'instar de certains projets éducatifs locaux actuels. »

La famille, l'école, les espaces culturels et de loisirs... sont autant de milieux qui jouent un rôle dans le développement de l'enfant, chacun avec ses spécificités mais tous nécessaires parce que différents et complémentaires. C'est la pluralité de ces milieux, les interrelations entre eux qui permettent aux enfants de se construire dans leur singularité, de s'émanciper de chacun d'eux plutôt que d'y être enfermé. Un enfant est toujours beaucoup plus que le simple produit de chacun de ses milieux, il se forme dans des va et vient permanents entre eux, en faisant des choix plus ou moins conscients, en se nourrissant de chacun.

Mais les PEL se préoccupent actuellement de tout ce qui n'est pas l'enseignement, les programmes de l'EN, et jouent un rôle éducatif spécifique... On risque d'avoir donc trois dérives pour le primaire :

- l'une par une externalisation des enseignements (c'est le cas historiquement à Paris) comme l'EPS, les arts visuels...
- ne plus offrir des activités dans le cadre de la classe « coûteuses » en intervenants, qui sont largement financées par les communes aujourd'hui, comme les sorties, le théâtre, certaines pratiques culturelles, artistiques ou sportives
- des inégalités territoriales accrues.

Le texte stipule que « des activités pédagogiques complémentaires sont organisées par groupes restreints d'élèves :

- « 1- pour l'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages
- « 2- pour une aide au travail personnel ou pour une activité prévue par le projet d'école, le cas échéant en lien avec le projet éducatif territorial ».

On retrouve l'aide telle que prônée par le précédent ministère, c'est-à-dire en dehors de l'ordinaire de la classe, sans qu'il y ait eu d'évaluation mais alors que tout le monde s'accorde à dire que cela n'a pas d'impact sur la réussite. On voit là des empiètements de l'école sur le territorial et réciproquement alors qu'il s'agit du scolaire

Spécificités école

Mais il ne suffit pas de dénoncer les dérives, les logiques mais de proposer une, des alternatives... qui prennent comme axe un service public national de l'EN avec des moyens donnés aux communes pour mener des politiques ambitieuses en direction des jeunes...



intervention de Christine Passerieux

INITIATIVE DU CIDEFE À MARTIGUES

- L'école : fonction spécifique qui a été très malmenée depuis quelques années. Depuis Condorcet, elle a pour mission de transmettre les savoirs élaborés par l'humanité, dont tous les hommes sont héritiers afin qu'ils s'approprient cet héritage de manière autonome et émancipée, et prenne part à la vie de la cité pour que la démocratie soit effective. Plus d'un siècle plus tard, Henri Wallon, co-auteur du plan Langevin-Wallon, affirme qu'une véritable démocratisation doit se préoccuper de la dignité de la personne dans sa vie sociale et professionnelle, par l'accès de tous à la culture ; par une « élévation sensible du niveau culturel pour la masse du pays ». L'école est cet endroit particulier où il s'agit à travers les apprentissages de mettre à distance son expérience pour l'analyser, le modéliser, entrer dans un rapport plus abstrait au monde qui permet d'aborder pour les comprendre diverses situations. Le langage y joue un rôle singulier qui favorise un retour réflexif sur les expériences vécues.
- C'est bien cela qui est à l'ordre du jour en cette période nécessaire de transformation de l'école. Préparation à une longue scolarité car complexification des savoirs. En effet, avec des apprentissages de plus en plus complexe, l'aide scolaire à la maison ou ailleurs est de plus en plus difficile. Il est temps que l'école prenne désormais pour modèle l'enfant qui n'a que l'école pour apprendre et donc nécessité d'inscrire dans le cadre scolaire la prise en charge de l'acquisition de cette culture scolaire. Le service public d'éducation nationale doit prendre en charge tous les apprentissages nécessaires pour réussir à l'école. Réduire le temps passé à l'école risque de renforcer la tendance à la privatisation de l'école. Il faut en finir avec la délégation aux familles, aux collectivités locales ou aux cours privés.
- Ces apprentissages s'inscrivent dans la durée, dans une progressivité et ne peuvent être menés que par des personnels formés pour cela à la fois d'un point de vue théorique, mais aussi en termes de modalités de transmission, car celles-ci ont des conséquences énormes et sur la manière dont on pense les savoirs et sur le type d'individu que l'on forme.

L'école doit se faire à l'école, pour que les savoirs soient les mêmes pour tous, pour que les inégalités sociales ne deviennent pas des inégalités scolaires.

Les autres milieux éducatifs : familles, espaces collectifs, ce que peuvent apporter les collectivités

Si l'école doit faire l'école, les autres milieux ont d'autres missions.

- Les collectivités territoriales, et elles le font déjà, proposent des structures utiles tant à l'école qu'aux loi-

sirs éducatifs : équipements sportifs ; équipements culturels (théâtres...), fourniture de matériels scolaire de qualité ; financement de classes transplantées. Dans ce cadre, elles travaillent en complémentarité avec l'EN mais chacun sur ses spécificités.

- Elles participent aux loisirs éducatifs, qui ont une dimension culturelle, mais très différente de celle de l'école. Il est important de continuer à le développer car cela peut permettre, par des stratégies de détournement, à des enfants d'oser se confronter à du nouveau (ce qu'ils n'osent pas à l'école à cause de leurs représentations du scolaire) ; de réussir là où ils se croient incapables ; de découvrir des activités ou des objets culturels qu'ils ne fréquentent pas avec leurs familles ; d'apprécier le rôle du collectif ; de s'inscrire dans des projets sur du moyen terme avec d'autres : autant de composantes qui participent à la réussite scolaire car c'est tout cela que les élèves en réussite construisent dans leur univers familial.
- La preuve n'est pas faite que le périscolaire, c'est-à-dire ce qui tourne autour du scolaire (accompagnement, aide) sans en être, favorise la réussite des élèves sur le long terme (cf. rapport Glasman, professeur de sociologie à l'Université de Savoie) : Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école ; 2004).
- Par ailleurs, avec ce projet de loi, on va vers une dévalorisation du métier d'animateur ; pour preuve, quand la règle ne lui convient pas, le gouvernement la change et le taux d'encadrement des enfants va passer de 10 à 14 pour les moins de 6 ans, et de 14 à 18 pour les 6 ans et plus, dans le cadre des activités périscolaires. En certains lieux, ces animateurs vont avoir des plages vacantes de 3h. Enfin, la direction des loisirs périscolaires peut être confiée à un stagiaire.

Pour conclure

- Liens avec acte 3 de la décentralisation et les politiques d'austérité. L'urgence de la mise en place de nouveaux rythmes accompagne l'acte 3 de la territorialisation.
- La territorialisation des projets tient la place de ce qui faisait loi pour tous et augmente le risque d'inégalités entre les territoires : ainsi, si des élus feront le choix de leurs priorités et ce peut très éloigner de l'éducation.
- Le débat de fond : les savoirs vont croissant dans la société, les futurs adultes devront avoir davantage de connaissances et de maîtrise des différentes formes de réflexion. La vraie question est : « Est-ce que l'on veut préparer tous les élèves à la complexité du monde et à quelle condition est-ce possible ? ». C'est en répondant à cette question que l'on peut définir les missions du politique, de la puissance publique et les moyens que se donne la collectivité pour agir.

L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

Loi d'orientation pour la refondation de l'école : le débat

Loi sur l'école : les réserves du Cese

Humanité quotidien 17 janvier, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/loi-sur-l-ecole-les-reserves-du-cese-513082>

Brigitte Gonthier-Maurin, « Trop de contradictions, pas assez de concertation »

Humanité quotidien 23 janvier, 2013

Pour la sénatrice (CRC) Brigitte Gonthier-Maurin, le projet de loi de Vincent Peillon « n'est pas à la hauteur de l'ambition initiale » et de « l'espoir de rupture avec la politique conduite par Nicolas Sarkozy ».

<http://www.humanite.fr/societe/brigitte-gonthier-maurin-trop-de-contradictions-pa-513502>

Il faudra plus d'ambition encore pour refonder l'école de la République (groupe CRC au Sénat)

Rédaction Web 23 Janvier, 2013

<http://www.humanite.fr/refondation-de-lecole/il-faudra-plus-d-ambition-encore-pour-refonder-l>

École: une refondation de Peillon a minima

Humanité quotidien 23 janvier, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/ecole-une-refondation-minima-513501>

Le cri d'alarme des écoles de Seine-St-Denis

Humanité quotidien 28 janvier, 2013. Analyse

José Tovar, professeur, animateur du GRDS (groupe de recherche sur la démocratisation scolaire)

Contenus d'enseignement : politiques, supports et usages. Dossier de la revue la Pensée n° 372 (octobre-décembre 2012)

<http://www.humanite.fr/societe/reflexions-sur-une-politique-de-l-ecole-pour-tous-513875>

Front de gauche : « La bataille des idées sur l'école reste à mener »

Humanité quotidien 1er février, 2013

Le Front de gauche organisait cette semaine, à Saint-Denis, une rencontre sur l'éducation. Les participants ont souligné l'urgence de défendre un projet plus ambitieux que l'actuelle « refondation ». Cette réunion publique a rencontré un beau succès. Enseignants, parents, élus ont débattu du projet de loi gouvernemental, en présence de Pierre Laurent. Retour sur cette soirée avec deux de ses organisateurs, Choukri Ben Ayed, sociologue, et Gérard Aschieri, ancien dirigeant de la FSU.

<http://www.humanite.fr/societe/front-de-gauche-la-bataille-des-idees-sur-l-ecole-514311>

Il est décisif de travailler cette question avec les enseignants réunis en collectifs de réflexion et de recherche

Humanité quotidien 1er mars, 2013

Les inégalités de réussite sont-elles construites au sein des écoles ?

par Janine Reichstadt, professeure, membre du Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (GRDS).

<http://www.humanite.fr/tribunes/il-est-decisif-de-travailler-cette-question-avec-l-516489>

Tribune : La gauche et l'éducation, par Jean Robelin

Rédaction Web 10 mars, 2013

Jean Robelin, ancien élève de l'École normale supérieure, professeur émérite en philosophie Université de Nice. On ne peut nier les bonnes intentions de la gauche à l'égard de l'éducation nationale, ni son engagement financier, même dans des conjonctures difficiles. Mais ces bonnes intentions, l'effort même consenti, ont souvent été contre productifs.

<http://www.humanite.fr/education/tribune-la-gauche-et-l-education-par-jean-robelin-517062>

Marie-George Buffet : « Il y a un fossé entre la volonté de la loi sur la refondation de l'école et sa réalité »

Humanité quotidien 11 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/marie-george-buffet-il-y-un-fosse-entre-la-volonte-517111>

École : décryptage d'une refondation minimaliste

Humanité quotidien 11 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/ecole-decryptage-d-une-refondation-minimaliste-517133>

Tribune : La loi de refondation de l'école au regard de l'histoire des réformes scolaires

Rédaction Web 11 mars, 2013

Par Pierre Roche, auteur de *Histoire de l'enseignement en France* (PUF).

<http://www.humanite.fr/societe/tribune-la-loi-de-refondation-la-question-de-l-his-517147>



L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

L'histoire scolaire entre besoins du patronat et aspirations populaires

Humanité quotidien 12 mars, 2013. Quels sont les enjeux posés par la loi pour la refondation de l'école? par Pierre Roche, auteur de *Histoire de l'enseignement en France*, PUF.

<http://www.humanite.fr/tribunes/l-histoire-scolaire-entre-besoins-du-patronat-et-a-517202>

Pour une refondation qui rejette le statu quo

Humanité quotidien 12 mars, 2013. Quels sont les enjeux posés par la loi pour la refondation de l'école?

<http://www.humanite.fr/tribunes/pour-une-refondation-qui-rejette-le-statu-quo-517204>

Refondation de l'école, chiche ? Lettre ouverte à Vincent Peillon (FCPE 76)

Rédaction Web 13 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/fcpe/refondation-de-l-ecole-chiche-lettre-ouverte-vince-517330>

Le projet de loi sur l'école agite la droite

Humanité quotidien 14 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/le-projet-de-loi-sur-l-ecole-agite-la-droite-517387>

L'éducation artistique : l'échec n'est pas permis

Humanité quotidien 15 mars, 2013. Pourquoi faut-il partir du parcours de l'élève dans son cursus? Appel Collectif pour l'éducation par l'art.

<http://www.humanite.fr/tribunes/l-education-artistique-l-echec-n-est-pas-permis-517482>

Peillon ne rassemble pas l'Assemblée

Humanité quotidien 19 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/peillon-ne-rassemble-pas-l-assemblee-517705>

Refondation de l'école : L'Unapei s'insurge contre l'article 4 ter qui permet l'exclusion au détriment de l'inclusion des élèves handicapés

Rédaction Web 20 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/enfants-handicapes/refondation-de-lecole-lunapei-s-insurge-contre-l-a->

Un apport essentiel à la formation des citoyens

Humanité quotidien 21 mars, 2013. Pourquoi l'école ignore-t-elle aujourd'hui la technologie?

par Yves-Claude Lequin, agrégé d'histoire, membre du *Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire*.

<http://www.humanite.fr/tribunes/un-apport-essentiel-la-formation-des-citoyens-517893>

Réforme des rythmes scolaires

Rythmes scolaires : la mobilisation en pleine refondation

Humanité quotidien 22 janvier, 2013

Les enseignants de Paris sont appelés aujourd'hui à la grève contre la réforme des rythmes scolaires, en attendant la mobilisation nationale du SNUipp-FSU, mercredi.

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-la-mobilisation-en-pleine-refond-513419>

Rythmes scolaires: Aubry dit oui pour Lille, Delanoë consulte à Paris

Rédaction Web 22 février, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-aubry-dit-oui-pour-lille-delanoe-515999>

Rythmes scolaires : l'intérêt de tous les enfants, c'est l'école à l'école (FCPE)

Rédaction Web 23 janvier, 2013

<http://www.humanite.fr/ecole/rythmes-scolaires-l-interet-de-tous-les-enfants-c-513577>

Rythmes scolaires. Ils ont dit ...

Humanité quotidien 25 Janvier, 2013. *L'Humanité* des débats

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-ils-ont-dit-513739>

Rythmes scolaires : un vrai-faux débat ?

Humanité quotidien 25 janvier, 2013. *L'Humanité* des débats

Stéphane Bonnéry, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris-VIII.

Yves Careil, maître de conférences en sociologie à l'IUFM de Bretagne. Jean-Jacques Hazan, président de la FCPE.

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-un-vrai-faux-debat-513736>



L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

Rythmes scolaires : lettre ouverte du SNUipp-FSU à Vincent Peillon

Rédaction Web 25 janvier, 2013

<http://www.humanite.fr/rythmes-scolaires/rythmes-scolaires-lettre-ouverte-du-snuipp-fsu-vin-5>

Rythmes scolaires: les appels à repousser l'application de la réforme à Paris se multiplient

Rédaction Web 25 janvier, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-les-appels-repousser-l-applicati-513800>

Grandes vacances : nouveau désaccord entre Peillon et les enseignants

Rédaction Web 25 février, 2013

En plein débat sur la difficile réforme des rythmes scolaires, la proposition de Vincent Peillon de raccourcir les vacances scolaires d'été de deux mois à six semaines et de les répartir en deux zones géographiques a été fraîchement accueillie par les syndicats d'enseignants.

<http://www.humanite.fr/societe/grandes-vacances-nouveau-desaccord-entre-peillon-e-516096>

Et maintenant, un débat sur les congés d'été...

Humanité quotidien 26 février, 2013

Embourbé dans sa réforme des rythmes scolaires, Vincent Peillon lance une nouvelle polémique sur la durée des grandes vacances, qu'il voudrait voir passer de 8 à 6 semaines.

<http://www.humanite.fr/societe/et-maintenant-un-debat-sur-les-conges-d-ete-516195>

Rythmes scolaires: la semaine de 4,5 jours officialisée

Rédaction Web 26 janvier, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-la-semaine-de-45-jours-officiali-513811>

Rythmes : qui paiera la facture ?

Humanité quotidien 29 janvier, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-qui-paiera-la-facture-513961>

Mardi 12 février : le SNUipp-FSU appelle à une journée nationale de grève contre la réforme des rythmes scolaires

Rédaction Web 1er février, 2013

<http://www.humanite.fr/fil-rouge/mardi-12-fevrier-le-snuipp-fsu-appelle-a-une-journee-nationale-de-greve-contre-la-reforme-des-rythmes-scolaires->

Rythmes scolaires: «Cela ne résoudra pas l'échec scolaire»

Humanité quotidien 12 février, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-cela-ne-resoudra-pas-l-echec-sco-515072>

« Je ne vois pas où ce projet réduit la fatigue de l'élève... »

Humanité quotidien 13 février, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/je-ne-vois-pas-ou-ce-projet-reduit-la-fatigue-de-l-515171>

Rythme scolaires : « Il est encore temps de la concertation, la réforme ne doit pas être bâclée. » (PCF)

Rédaction Web 13 février, 2013

<http://www.humanite.fr/education/rythme-scolaires-il-est-encore-temps-de-la-concert-515203>

Peillon sur un mauvais rythme ?

Humanité quotidien 7 mars, 2013.

<http://www.humanite.fr/societe/peillon-sur-un-mauvais-rythme-516908>

Rythmes scolaires: Lille et Amiens repoussent la réforme à 2014

Humanité quotidien 18 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/ecole-primaire/rythmes-scolaires-lille-et-amiens-repouse-la-refor-5176>

Rythmes: Lille en 2014, Paris attend

Humanité quotidien 19 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-lille-en-2014-paris-attend-517707>

Rythmes scolaires : Delanoë défend sa décision face aux critiques notamment du Front de gauche

Rédaction Web 19 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-delanoe-defend-sa-decision-face-517738>



L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

Rythmes scolaires : grève lundi 25 mars contre le passage en force du maire de Paris, Bertrand Delanoë (SNUipp-FSU)

Rédaction Web 22 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/bertrand-delanoë/rythmes-scolaires-greve-lundi-25-mars-contre-le-pa-51>

Le Conseil de Paris vote l'application de la réforme des rythmes scolaires pour la rentrée 2013

Rédaction Web 25 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-le-texte-est-vote-paris-518174>

Passage à la semaine de 4,5 jours dès 2013 pour un quart des écoliers

Rédaction Web 29 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/passage-la-semaine-de-45-jours-des-2013-pour-un-qu-518607>

Métier d'enseignant

Des profs toujours durs à recruter

Humanité quotidien 22 janvier, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/des-profs-toujours-durs-recruter-513418>

Il faut que nous débattions pour créer des alternatives ambitieuses

Humanité quotidien 23 janvier, 2013

Comment reconstruire des cursus efficaces de formation des enseignants ?

Par Claire Pontais, secrétaire nationale, et Christian Couturier, du Syndicat national de l'Éducation physique-FSU.

<http://www.humanite.fr/tribunes/il-faut-que-nous-debattions-pour-creer-des-alterna-513510>

Prime de 400 euros aux professeurs des écoles: l'entourloupe de Peillon ?r

Rédaction Web 1er février, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/prime-de-400-euros-aux-professeurs-des-ecoles-l-en-514342>

Le déclassement sans fin des profs du primaire

Humanité quotidien 5 février, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/le-declassement-sans-fin-des-profs-du-primaire-514528>

Formation des enseignants : une alternative ambitieuse !

Humanité quotidien 11 février, 2013

Comment faire pour garantir l'école de l'égalité ?

Par Marie-France Carnus, André Ouzoulias, Catherine Pellenq et Marie-France Winghardt, membres fondateurs du groupe *Reconstruire la formation des enseignants* (GRFDE).

<http://www.humanite.fr/societe/formation-des-enseignants-une-alternative-ambitieu-514916>

Emploi d'avenir des profs, une nouvelle forme de précarité ?

Humanité quotidien 18 février, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/emploi-d-avenir-des-profs-une-nouvelle-forme-de-pr-515500>

Donnons des objectifs politiques clairs à la formation des maîtres

Humanité quotidien 19 Février, 2013

Comment la formation des maîtres peut-elle contribuer à la réduction des inégalités ?

Par Bertrand Geay, sociologue, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Picardie, membre du Front de gauche de l'éducation.

<http://www.humanite.fr/tribunes/donnons-des-objectifs-politiques-clairs-la-formati-515574>

L'invité de la semaine

Jérôme Lambert

secrétaire départemental du SNUipp-FSU de Paris

Conservatisme contre progressisme ! C'est le moment de choisir !

Humanité quotidien 11 février, 2013

<http://www.humanite.fr/social-eco/jerome-lambert-conservatisme-contre-progressisme-c-514913>

Devenir enseignant... pour avoir plein de vacances et faire grève tout le temps bien sûr !

Humanité quotidien 12 février, 2013

<http://www.humanite.fr/invites/jerome-lambert-devenir-enseignant-pour-avoir-plein-515057>



L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

Rythmes scolaires : ou comment nous faire prendre des vessies pour des lanternes

Humanité quotidien 13 février, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/jerome-lambert-rythmes-scolaires-ou-comment-nous-f-515155>

Devenir représentant syndical... pour passer ses journées dans un bureau, bien sûr !

Humanité quotidien 14 février, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/jerome-lambert-devenir-representant-syndical-pour-515263>

Diviser pour mieux régner : une méthode éculée, mais toujours en vogue !

Humanité quotidien 15 février, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/jerome-lambert-diviser-pour-mieux-regner-une-metho-515323>

Catherine Chabrun

rédactrice en chef du *Nouvel Éducateur*, ICEM-Pédagogie Freinet

Transformer l'école et le quotidien de tous les enfants

Humanité quotidien 11 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/catherine-chabrun-transformer-l-ecole-et-le-quotid-517091>

La « morale laïque se vit au quotidien »...

Humanité quotidien 12 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/monde/catherine-chabrun-la-morale-laique-se-vit-au-quoti-517190>

Contre la reproduction des inégalités, priorité à la jeunesse

Humanité quotidien 13 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/catherine-chabrun-contre-la-reproduction-des-inega-517279>

Les devoirs à l'école, une affaire de pédagogie

Humanité quotidien 14 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/catherine-chabrun-les-devoirs-l-ecole-une-affaire-517409>

Former à l'esprit critique dans la société du spectacle

Humanité quotidien 15 mars, 2013

<http://www.humanite.fr/medias/catherine-chabrun-former-l-esprit-critique-dans-la-517474>

Europe

L'austérité sur les budgets de l'éducation en Europe, en quelques chiffres

Rédaction Web 21 mars, 2013

Depuis 2010, l'austérité a frappé durement les budgets des pays européens, selon le dogme de réduction des déficits imposé par la troïka. Malheureusement, le budget de l'Éducation Nationale n'a pas forcément été épargné. 11 pays ont réduit ou gelés les salaires de leurs enseignants, et 10, dont la France, ont vu leurs effectifs fondre.

<http://www.humanite.fr/monde/l-austerite-sur-les-budgets-de-l-education-en-euro-517947>

Et encore ...

Belle victoire pour treize précaires de l'école

Humanité quotidien 22 janvier, 2013

Les prud'hommes d'Aix-en-Provence ont requalifié hier les contrats aidés d'assistantes de vie scolaire en contrats à durée indéterminée et ont attribué dommages et intérêts.

<http://www.humanite.fr/societe/belle-victoire-pour-treize-precaires-de-l-ecole-513426>

Quand Vincent Peillon s'emmêle les bourses

Humanité quotidien 8 février, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/quand-vincent-peillon-s-emmele-les-bourses-514845>

La FSU lance la mobilisation sur l'éducation

Humanité quotidien 4 mars, 2013

La fédération appelle à manifester, le 6 avril à Paris, pour une « vraie refondation » de l'école.

<http://www.humanite.fr/societe/la-fsu-lance-la-mobilisation-sur-l-education-516600>