

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° 61 juillet 2013

la lettre

réussir la transformation progressiste de l'École

DANS CE NUMÉRO



ÉDITORIAL

Les pièges de la « priorité à l'école »

Marine Roussillon, animatrice du réseau École

page 2



L'ÉCOLE AU RISQUE DE LA LOI. REFONDATION ?

Loi Peillon : retour sur le débat parlementaire

Marine Roussillon, animatrice du réseau école du PCF

page 3

Projet de loi sur l'école : un vote de vigilance

Brigitte Gonthier-Maurin, sénatrice PCF des Hauts-de-Seine

page 6

La loi (dite) de refondation : vous avez dit rupture ?

Choukri Ben Ayed, Université de Limoges, Gresco

page 8

Formation des enseignants : pas de réelle rupture

Gisèle Jean, syndicaliste FSU

page 10



LES RYTHMES SCOLAIRES : QUEL RÔLE DES MUNICIPALITÉS ?

L'éducation est un droit pour tous

La coéducation en est un enjeu, l'éducation partagée un moyen

Jacqueline Madrenne, conseillère municipale Échirrolles

page 12

Nouveaux rythmes : quelle mise en œuvre ?

Sébastien Laborde, réseau École

page 13

Concertation école Champigny : éléments de synthèse

page 14

Débat Champigny. Quels contenus, quels moyens, pour quel enseigne-

ment ? Valérie Zelioli, maire adjointe en charge de l'Enseignement

page 20

Mise en place de la réforme des rythmes scolaires :

une démarche participative à Roissy en Brie

page 23



DOSSIER : UN MOT D'ORDRE : L'INNOVATION ! MAIS À QUELLES FINS ?

L'éducation nouvelle est-elle si populaire ?

Jacques Bernardin, président du GFEN

page 24

Le « buzz » de l'innovation technocratique : une impasse

pour démocratiser la réussite scolaire. Yves Peuziat, IA-IPR, membre

du bureau national du Syndicat des Inspecteurs d'Académie

page 28



DÉBATS ET ACTUALITÉS

Loi Peillon : communiqués

page 29

Université d'été, agenda

page 30

les pièges de la « priorité à l'école »

C'était une promesse du candidat Hollande, c'est maintenant un slogan du gouvernement : il faut donner la priorité à l'éducation. On ne peut qu'être d'accord : oui, en temps de crise, dépenser pour l'éducation, c'est investir dans l'avenir. Oui, dans une société où les savoirs jouent un rôle de plus en plus important, le développement de l'éducation est essentiel pour permettre aux futurs travailleurs et aux futurs citoyens d'être maîtres de leur destin. Oui, alors que l'école est en crise et que les inégalités s'aggravent, il est urgent d'agir sur le système éducatif. Mais la « priorité à l'éducation » ne doit pas, ne peut pas être le prétexte au démantèlement des autres services publics ! L'école ne pourra pas assurer la réussite de tous si par ailleurs l'accès aux transports, à la culture, à la santé sont réservés à quelques-uns. Assurer à l'école le maintien de moyens encore insuffisants au prix du saccage des autres services publics, est-ce cela que l'on appelle donner « la priorité à l'éducation » ? Le développement d'une éducation capable de répondre aux défis de l'avenir est incompatible avec l'austérité.

Si l'on pense que les citoyens et les travailleurs de demain devront maîtriser des savoirs plus complexes, alors il ne suffit pas de réformer les rythmes scolaires : il faut leur offrir à tous une scolarité obligatoire plus longue, jusqu'à 18 ans, et penser autrement l'organisation des temps de la vie. Cela impliquerait d'en finir avec l'équation simpliste qui associe allongement de l'espérance de vie et recul de l'âge de la retraite. Certes, nous vivons plus longtemps (mais pour combien de temps encore, et pour quelle part de la population ?). Mais nous avons besoin aussi de nous former plus longtemps. Scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, statut de travailleur en formation pour les étudiants, éducation tout au long de la vie au sein d'une sécurité d'emploi et de formation, retraite à 60 ans... Un projet pour l'école, c'est un projet pour la société !

La « priorité à l'éducation » en est bien loin. Quels moyens nouveaux le gouvernement donne-t-il à l'école, qui justifieraient les coupes sombres opérées ailleurs ? Dès la rentrée prochaine, le ministre Peillon promet 10 000 emplois aidés dans les collèges et les lycées. Mais dans le même temps, les crédits consacrés aux aides sociales aux élèves et à leur famille sont rabaissés et de nombreux postes d'assistants d'éducation (AED) sont supprimés. On remplace ainsi près de 2000 équivalents temps plein dépendant du ministère de l'Éducation par des « emplois d'avenir » dont le statut est nettement moins bon, qui dépendront du ministère du Travail, et dont on ne sait pas ce qu'ils représenteront en équivalent temps plein. Le cadeau n'est pas si beau qu'il en a l'air... et l'on est de toute façon bien loin de répondre aux besoins réels. Quant aux 60 000 postes promis (alors que la droite en avait supprimé 80 000, le compte n'y est pas), ils sont loin d'être créés ! S'ils sont mentionnés en annexe de la loi Peillon, rien ne garantit encore qu'ils figureront bien dans les lois de finance successives. La vigilance est de mise. Les financiers réclament toujours plus d'austérité : comment croire que l'école sera longtemps à l'abri ?

Économies de bout de chandelles et bricolages financiers... pour quoi faire ? Là encore, l'ambition n'est pas au rendez-vous. On parlait de refondation. Finalement, il s'agit surtout de faire fonctionner, cahin caha, une école toujours plus ségrégative. L'école a besoin de moyens nouveaux, mais les moyens ne font pas tout : ils doivent être mis au service d'un projet en rupture avec les logiques libérales : le projet d'une école de l'égalité, transmettant à tous les élèves, sur tout le territoire, une culture commune de qualité. « Priorité à l'école », oui, mais pas à l'école de la ségrégation ! Il ne suffit pas de préserver quelques moyens pour fonder l'école de la réussite de tous. Certes, les moyens sont essentiels. Mais il faut former les enseignants pour leur permettre de maîtriser leur métier, il faut repenser les programmes sur le modèle de l'élève qui n'a que l'école pour apprendre, il faut assurer la réelle gratuité de l'enseignement, il faut garantir qu'une même formation soit reconnue par une qualification égale. C'est cette école, capable de faire réussir tous les élèves, que nous voulons construire. Et pour ce faire, il faudra en finir avec les « priorités » qui mettent en concurrence les services publics entre eux : au contraire, seul un développement concerté de l'ensemble des services publics nous permettra d'être à la hauteur des défis de l'avenir.

Marine Roussillon, animatrice du réseau École

LOI PEILLON

retour sur le débat parlementaire

Marine Roussillon
animatrice du réseau École
du PCF

Depuis plus d'un an, le réseau École analyse et dénonce le projet de loi de refondation de l'école porté par Vincent Peillon : manque d'ambition, continuité avec les politiques libérales, le projet présenté aux parlementaires n'était pas porteur des ruptures dont l'école a besoin et que l'on était en droit d'attendre d'un gouvernement de gauche. Après plusieurs semaines de débats parfois passionnés, le projet a été adopté avec les voix des parlementaires communistes, qui ont ainsi voulu prendre acte des améliorations apportées, même limitées. Au-delà de ce vote et des réserves qu'il peut susciter, ce qui s'est passé au Parlement est riche d'enseignements pour poursuivre la bataille. Retour sur un débat.

**Un débat passionnant...
mais qui n'est pas sorti du Parlement !**

Un projet pour l'école, c'est toujours un projet de société. On l'a bien vu lors des débats des parlementaires. Fallait-il, d'abord, refonder l'école ? La droite n'a pas cessé de combattre l'idée de refondation, plaidant pour une simple loi de programmation. Quelles finalités faut-il assigner à l'école ? L'article 3 du projet de loi, qui fixait les ambitions du projet de refondation, a été purement et simplement supprimé à l'Assemblée nationale, avant d'être remplacé par une nouvelle rédaction au Sénat. La loi se fixe ainsi comme objectif de « lutter contre les inégalités sociales de réussite » et affirme que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». Cette affirmation n'allait pas de soi : cela suppose de rompre avec une conception de l'élève qui fait reposer les différences sur des dispositions naturelles, que l'on parle d'« aptitudes » ou de « rythmes d'apprentissage propres à chacun » – deux expressions qui figurent pourtant aussi dans la loi ! Autre débat, celui sur le rôle et l'utilité de la maternelle. Là aussi, ce sont les finalités et le rôle de l'école qui ont été discutés. Enfin, les parlementaires communistes ont tenu à mettre en débat la proposition d'une scolarité obligatoire de 3 à 18 ans, même si l'article 40, qui interdit tout amendement nécessitant des dépenses supplémentaires, les a empêchés de soumettre un amendement en ce sens.

Malheureusement, ces débats de fond ne sont pas sortis du Parlement. De la loi sur l'école, les médias

n'ont retenu que quelques mesures pas toujours essentielles : la réforme des rythmes scolaires bien sûr, mais aussi la devise républicaine au fronton des écoles ou le débat sur les paroles de la Marseillaise. La loi Peillon aurait pu être l'occasion de mener un grand débat sur l'école et ses missions dans l'ensemble de la société. Occasion manquée. On peut incriminer les médias, ou le ministre. Mais il faut reconnaître aussi que les personnels de l'éducation, découragés par des années de réformes brutales et de mépris, se sont peu intéressés à la nouvelle loi. Les prises de positions discrètes des syndicats, l'abstention de la FSU lorsque la loi a été soumise au Conseil économique social et environnemental n'ont pas aidé à créer le débat.

Au final, la loi a été adoptée dans une certaine indifférence. Sa mise en œuvre, dans les mois à venir, suscitera-t-elle plus de débats ? Il faut l'espérer. Le PCF sera vigilant aussi bien pour s'assurer que les éléments intéressants de la loi, notamment les postes promis, ne sont pas abandonnés, que pour animer des luttes contre ses aspects les plus dangereux, comme la régionalisation de la carte des formations professionnelles. Et parce que l'école a toujours besoin d'être refondée, nous saisissons toutes les occasions de mener le débat et de faire avancer le projet d'une école de la réussite de tous.

**Les amendements communistes,
des points d'appui pour la suite**

Dans cette perspective, les amendements défendus par les parlementaires communistes, dont certains ont été adoptés, peuvent être autant de points d'appui. L'inscription dans le code de l'éducation du principe du « tous capables », d'abord, doit nous permettre de relancer la bataille contre l'idéologie des dons. Le principe est là, reste à en assumer les conséquences : si tous les élèves sont capables d'apprendre, alors il va falloir en finir avec les objectifs différenciés (le socle pour les uns et les programmes pour les autres), l'individualisation des parcours, l'externalisation du traitement de la difficulté scolaire... Un amendement communiste a introduit dans la loi l'obligation pour les nouvelles Écoles supérieures du professorat et de l'éducation de former les futurs enseignants au traitement de la difficulté scolaire, de les aider à comprendre ce qui peut faire obstacle à l'entrée dans les apprentissages. C'est un premier pas intéressant, même si rien ne garantit que cette recommandation sera mise en œuvre, vu le statut peu clair des Espé et leur mise en route chaotique. Le

*. Les versions successives du texte, les amendements et le compte-rendu des débats sont disponibles sur le site du Sénat :

<http://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl12-441.html>



loi Peillon : retour sur le débat parlementaire

socle commun, quant à lui, issu de la loi Fillon de 2005, a donné lieu à des débats instructifs. L'amendement des communistes visant à supprimer la référence au socle a été rejeté. Cependant, les sénateurs ont obtenu une redéfinition du socle, qui précise qu'il « doit permettre la poursuite d'étude, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté ». Dans le même temps, ils ont obtenu le retrait d'un amendement déposé par le groupe EELV qui définissait le socle à partir des compétences clés de l'Union européenne. Si le socle est maintenu, les parlementaires ont donc débattu de son contenu et ont tranché en faveur d'un haut niveau de culture pour tous, contre une éducation centrée sur le transfert de compétences coupées des savoirs.

Autre bataille menée par les parlementaires : la sauvegarde du cadre national du service public d'éducation. Un amendement du groupe CRC a introduit un garde-fou contre la régionalisation de la carte des formations professionnelles initiales. L'accord du recteur, représentant de l'État, est maintenant nécessaire pour la mise en place de cette carte des formations. Bien sûr, le risque demeure de voir la carte des formations laissée aux régions et de perdre le cadre national nécessaire non seulement à l'égalité de traitement sur tout le territoire, mais aussi à une politique de formation cohérente et ambitieuse, en lien avec la politique économique et industrielle du pays.

Cependant, ce rappel de la primauté de l'État sera un point d'appui non négligeable pour tous ceux qui voudront défendre une vision nationale de la formation professionnelle. Une autre tentative de territorialisation a été, elle, mise en échec : le gouvernement a du retirer un amendement qui introduisait le service public régional d'orientation dans la loi de refondation de l'école. Ce faisant, il impliquait que l'orientation scolaire pouvait relever de ce service public régional. Une nouvelle fois, le gouvernement a du reculer et maintenir le statut particulier de l'orientation scolaire. Mais là encore, la bataille n'est pas terminée.

Enfin, les parlementaires communistes ont voulu garantir le statut des nouvelles Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation avec un amendement affirmant qu'elles devront « assurer » et non pas seulement « organiser » la formation des enseignants : il s'agissait de créer de vraies écoles plutôt que des structures juridiques vides déléguant les missions de formation à leurs partenaires. Malheureusement, cet amendement a été vidé de son sens par une formulation ambiguë : la loi demande maintenant aux Espé

d'« assurer avec leurs partenaires » la formation des enseignants. La bataille sur la formation des maîtres reprendra sans nul doute à la rentrée.

Autant d'amendements qui peuvent rester lettre morte si nous ne menons pas les batailles nécessaires mais qui, popularisés, peuvent aussi être utiles pour lancer le débat sur l'école, défendre le cadre national du service public et animer une campagne pour l'école de l'égalité. La rentrée scolaire, qui s'annonce difficile, sera sans doute un moment de prise de conscience de ce qui sépare la « priorité à l'éducation » mise en œuvre par le gouvernement d'une véritable politique de refondation. À nous alors de faire en sorte que cette prise de conscience ne débouche pas sur le désespoir et la résignation. À nous de montrer que nos élus ont ouvert de premières brèches dans le projet libéral et qu'une autre réforme de l'école est possible, dès maintenant.

Une majorité de gauche ? Les contradictions du gouvernement

Pour cela, nous pourrions nous appuyer sur les contradictions qui traversent non seulement la gauche, mais aussi la majorité gouvernementale. C'est en effet l'un des enseignements du débat parlementaire sur la loi Peillon : ponctuellement, nous pouvons construire des majorités sur des propositions de transformation progressiste de l'école.

Ainsi, le débat sur le socle a été révélateur. Alors qu'EELV défendait une conception libérale du socle comme ensemble de compétences « transférables », déconnecté des savoirs et limité à la scolarité obligatoire, les communistes se sont battus pour une définition exigeante du socle, en insistant à la fois sur l'introduction du mot « culture » et sur l'idée de la poursuite d'études. Dans ce débat, une majorité s'est dégagée en faveur de la deuxième solution. C'est bien sûr une position de compromis : nous plaidons pour la suppression du socle et pour une exigence de culture commune de haut niveau. Cependant, cette position a permis de dégager une majorité sur une position de rupture – partielle – avec les politiques libérales.

Comment cette majorité a-t-elle émergé ? Le groupe communiste est indispensable à la constitution d'une majorité de gauche au Sénat : le gouvernement a donc dû « lâcher du lest » pour obtenir son vote. Mais il aurait pu chercher sa majorité au centre sur des contenus libéraux et européanistes, comme il l'a fait avec la loi Fioraso. Que l'on pense à l'affaire de l'amendement EELV supprimant la qualification des enseignants chercheurs par le CNU. Cet amende-



loi Peillon : retour sur le débat parlementaire

ment est le pendant de celui sur le socle commun : il cassait le cadre national des carrières d'enseignants-chercheurs, dans une perspective libérale et dans la droite ligne des préconisations de l'Union européenne. Le gouvernement a fait le choix de soutenir cet amendement, qui a été adopté malgré le vote contre des communistes par une majorité PS-EELV-UDI. Cet arc libéral, heureusement mis en échec (en ce qui concerne cet amendement) par la mobilisation de la communauté universitaire, aurait pu constituer une majorité aussi pour la loi Peillon. Pourquoi alors avoir fait le choix d'une majorité « de gauche », au prix d'un certain nombre de compromis ? Ce sont ici sans doute les débats internes au PS qui ont joué, et il faut souligner le rôle de la commission du Sénat et de la sénatrice PS qui était rapporteure pour cette loi (Mme Françoise Cartron) : les amendements adoptés en commission montrent bien que le débat sur l'école traverse le Parti socialiste et que le projet d'une école libérale, au service de l'employabilité et de la compétitivité, est loin de faire l'unanimité.

Des majorités existent, au Parlement, parmi les acteurs de l'école et dans la population, pour une transformation progressiste de l'école. Aujourd'hui,

on tâche de les briser en faisant croire qu'il n'y a pas d'alternative aux politiques libérales, que l'austérité est inévitable et que rien n'est possible. Mais comment croire qu'il n'y a pas d'argent quand on apprend que les dix plus grandes fortunes de France concentrent 10% de la richesse nationale et continuent à s'enrichir malgré la crise ? Comment penser qu'on peut continuer comme si de rien n'était quand la rentrée s'annonce une fois de plus chaotique ? La loi est adoptée, mais la bataille pour la refondation de l'école est loin d'être terminée.

à voir et à lire sur le site du réseau École

<http://reseau-ecole.pcf.fr>

les interventions de Brigitte Gonthier-Morin
sur la loi Peillon

les communiqués du réseau École
et du Front de gauche

l'intégralité des amendements portés
par les parlementaires communistes
et le dessin-animé : *École en danger !*
de la série *On vous fait un dessin*

PROJET DE LOI SUR L'ÉCOLE *un vote de vigilance*

**Brigitte
Gonthier-Maurin**
sénatrice PCF
des Hauts-de-Seine

Refonder l'école de la République : c'est bien à ce niveau d'exigence qu'il faut placer l'ambition. Car penser un projet pour l'école, c'est penser un projet pour la société. Notre société est en effet

de plus en plus structurée par des savoirs complexes, des savoirs savants qui modèlent les situations de vie des citoyens et des travailleurs.

Cette évolution pose à notre société un défi d'élévation du niveau de connaissances indéniable, exigences croissantes qui se retrouvent d'ailleurs dès l'école maternelle. C'est ce défi qui devrait irriguer toute réflexion pour bâtir le service public national d'éducation susceptible d'y répondre.

Lors du précédent quinquennat, la droite a mené, via la RGPP, une politique de démantèlement du service public, matérialisée notamment par près de 80 000 suppressions de postes qui a profondément déstabilisé les personnels dans leur mission. Simultanément, la droite a jeté les bases d'une autre visée pour l'école, celle de l'employabilité, avec comme principaux outils de tri des élèves : « l'individualisation des parcours » et la notion de « compétences », consacrée par la stratégie dite de Lisbonne en 2000 et devenue la boussole des réformes éducatives libérales en Europe.

L'école hérite aussi de la panne du processus de démocratisation scolaire qui portait l'exigence de poursuite d'études. Avec l'inscription dans la loi d'un socle commun de connaissances et de compétences, la loi Fillon de 2005 a opéré un recentrage sur la scolarité obligatoire, dont la définition remonte à 1959 !

Notre système éducatif continue donc d'être profondément marqué par les inégalités territoriales et sociales.

L'urgence est de ce fait à la relance du processus de démocratisation scolaire.

De grands principes doivent y présider. 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 et l'organisation du système scolaire qui doit en découler doivent être au fondement du projet éducatif.

De même, relever le défi des savoirs à enseigner à tous est une nécessité pour aller vers une société plus juste. À l'individualisation des parcours et des

enseignements, il faut opposer une conception ambitieuse et émancipatrice de l'école que recouvre le concept de « culture commune », par la transmission de mêmes contenus à tous les élèves. C'est aussi cela qui fonde le vivre ensemble.

C'est ce double défi qui pose l'exigence d'un allongement de la scolarité obligatoire de 3 à 18 ans.

La formation des enseignants est également essentielle. Il est temps de rendre aux enseignants la maîtrise de leur travail par une formation initiale de haut niveau, construite dans un continuum conjuguant disciplinaire et professionnel en lien avec la recherche, et par la mise en place d'une véritable formation continue. Et pour que l'entrée dans le métier se fasse dans de bonnes conditions et devant la crise aiguë du vivier de recrutement – que les emplois d'avenir ne résoudront pas – nous continuons de plaider en faveur de véritables pré-recrutements dès la licence.

Le mot de « refondation » choisi par le gouvernement a trouvé un écho au sein de la communauté éducative qui, notamment au cours de la concertation menée l'été dernier, a exprimé des attentes et des exigences très fortes.

Or ce haut niveau d'ambition ne s'est pas retrouvé dans le projet de loi initial.

C'est pourquoi les parlementaires de nos deux groupes, à l'Assemblée nationale puis au Sénat, se sont efforcés de porter ces enjeux et d'apporter des améliorations.

Ainsi, notre combat pour privilégier une coopération État-région, plutôt qu'une mainmise de la région sur la carte des formations professionnelles initiales, a trouvé un début de réponse. Cette carte ne sera pas déterminée par la région seule, mais après accord du recteur.

Le gouvernement a retiré deux amendements, issus du projet de loi de décentralisation, confiant à la Région la définition et la mise en œuvre du service public de l'orientation tout au long de la vie.

Sur le socle commun, il est désormais inscrit dans la loi que ce socle « doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel » et la référence aux compétences-clés européennes, proposée par le groupe EELV et votée en commission, a été supprimée. Ces dispositions créent une première brèche dans la conception utilitariste et minimaliste du socle.



un vote de vigilance

Sur les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), si nous avons permis que figure, parmi les missions de formation, celle de former « les enseignants aux enjeux de l'entrée dans les apprentissages et à la prise en compte de la difficulté scolaire dans le contenu des enseignements et la démarche d'apprentissage », nos tentatives pour s'assurer qu'elles seront de vraies écoles et qu'elles « assurent » en plus d'organiser les actions de formation ont été amoindries.

À l'issue de la première lecture, il ne s'agissait donc pas de voter le projet de loi de refondation de l'école, mais de juger des avancées obtenues par rapport au texte initial et permettre la poursuite du travail parlementaire.

Ce travail s'est poursuivi à l'Assemblée nationale, ainsi il a été inscrit dans les missions des ESPE la formation « à la scolarisation des élèves en situation de handicap ».

Concernant le sport scolaire, le Sénat avait introduit une disposition « dangereuse » en terme de distinction de ce qui relève du scolaire et du périscolaire, en lien avec la réforme des rythmes scolaires. Un amendement défendu par Marie-George Buffet et les Verts a permis d'atténuer ce risque qui n'est pas pour autant totalement écarté.

De plus, les modifications que nous avons obtenues en première lecture au Sénat ont été quasiment toutes maintenues.

Aussi, à l'issue de la 2ème lecture du projet de loi de refondation de l'école, le groupe GDR à l'Assemblée nationale a voté pour. Un vote que le groupe CRC au Sénat a souhaité confirmer.

Pour autant, et j'ai été très claire en m'exprimant lors de la deuxième lecture au Sénat, si nous avons voté ce projet de loi, il s'agit d'un vote de vigilance. Vigilance sur les moyens qui ont été annoncés et qui devront se retrouver dans les prochaines lois de finances ; vigilance sur la rentrée ; vigilance sur les ESPE, leur fonctionnement et leurs missions ; vigilance enfin sur la réforme des rythmes qui, nous le savons, sera très difficilement applicable dans bien des communes et donc très inégalement appliquée.

Le travail n'est donc pas terminé et nous ne sommes pas quittes par rapport aux enjeux qui sont posés. Nous continuerons donc un travail inlassable de débats d'idées pour porter notre ambition d'une culture commune de haut niveau pour tous et toutes ; sur ce qui doit relever du temps scolaire, nous voulons « plus » et « mieux » d'école et non pas « moins » d'école ; sur une formation initiale et continue de haut niveau des personnels, indispensable pour parvenir à donner sens et corps au « tous capables ».

Car nous n'échapperons pas au défi d'élévation des connaissances et des savoirs auquel notre société doit répondre non pas par une logique de tri des élèves mais par une logique d'émancipation par les savoirs.

LA LOI (DITE) DE REFONDATION : VOUS AVEZ DIT RUPTURE ?

*la preuve par le socle ou le renoncement
au projet d'une école émancipatrice*

Choukri Ben Ayed
Université de Limoges
GRESO

Au sein des débats éducatifs, il est certaines récurrences qui ne s'étiolent pas avec le temps, quand bien même les contraintes, les urgences ou le poids des pensées dominantes pourraient nous conduire à une certaine forme de résignation. Parmi ces récurrences, le thème de l'émancipation occupe une place de choix. Non pas uniquement en raison de sa puissance sur un plan éthique, politique ou philosophique, mais parce que l'émancipation est la clé voûte de toute démocratisation scolaire autant que sociale. L'exposition prolongée à une certaine forme d'enseignement peut parfaitement se solder par davantage de conformisme ou de soumission. C'est le propre même de la sociologie de l'éducation que d'avoir démontré que, sous sa forme instituée, l'exposition prolongée à l'école conduit à l'intériorisation du probable et à l'apprentissage de la docilité pour les fractions d'élèves les plus dominés. Prôner une éducation émancipatrice, c'est estimer que la fonction de l'éducation est de conduire à l'auto-détermination, à l'acquisition des valeurs humanistes et d'ouverture aux autres. Une école émancipatrice est une école qui favorise l'autonomie de pensée et l'esprit critique, qui implique une certaine forme de désintéressement et de rapport non utilitariste aux études, qui érige la culture et la connaissance comme les objectifs ultimes de l'apprentissage.

Forts de ces convictions, il est inutile de rappeler ici combien les réformes éducatives n'ont jamais été à la hauteur de ces idéaux. Parmi les réformes récentes, celle concernant l'introduction de la notion de compétences est sans doute à considérer avec une attention particulière. Si la notion de compétence n'est pas totalement nulle et non avenue, elle devient en revanche très problématique dès lors qu'elle s'instaure comme la seule finalité de l'école, et lorsque les compétences en jeu sont celles jugées comme les plus opérationnelles sur le marché du travail. À ce titre, il n'est pas inintéressant d'analyser le projet de loi (dite) « de refondation de l'école » à partir de ce prisme et de nous interroger sur le degré de « rupture » que celle-ci prétend introduire avec les périodes précédentes. Un examen attentif de la loi montre au contraire comme celle-ci est bien en continuité avec les lois antérieures, notamment la loi Fillon de 2005 qui avait introduit le socle commun de connaissance dans le dispositif législatif.

Refondation ou consolidation ?

Que peut-on en effet lire dans la loi dite de « refondation de l'école » ? Elle s'évertue à amender de façon insistante le code de l'éducation : les missions de l'école sont désormais ouvertement liées au à l'acquisition et au développement des compétences. Les objectifs de l'école y sont en effet ainsi décrits :

« [l'école] [...] développe les connaissances, les **compétences** et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine **de l'information et de la communication. Elle favorise l'esprit d'initiative.** »

Curieuse et bien triste formule que de réduire la société d'aujourd'hui à sa seule dimension « d'information et de communication » et d'y associer de surcroît le qualificatif de « citoyenneté » ? Qu'est-ce donc qu'un citoyen dans une société de l'information et de la communication ? N'y a-t-il pas d'autres notions à mettre en avant pour qualifier une société ? Pourquoi n'avoir pas davantage souligné les impératifs d'égalité, de solidarité et d'attention aux autres, plutôt que cette référence implicite à la vulgate des « autoroutes de l'information » ? Si tel n'est pas directement ici notre sujet, il était impossible de faire l'impasse.

La loi dite « de refondation de l'école » n'est pas non plus en rupture avec l'idée d'individualisation des parcours et d'orientation précoce. Si elle abroge les dispositions Chatel en matière d'orientation vers l'apprentissage précoce dès 14 ans, elle maintient la possibilité d'orientations courtes avant la fin de la scolarité obligatoire. Les articles faisant référence à l'élaboration individualisée d'un projet d'orientation, de sensibilisation aux milieux professionnels en deviennent même envahissants : « il est proposé à chaque élève « un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel ». L'orientation dans ce texte est érigée en véritable doxa donnant lieu à de nouvelles modifications du code de l'éducation renouant ainsi avec les vieilles lunes des aspirations et des aptitudes :

« Art. L. 331-7. – L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs **aspirations, de leurs aptitudes** et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire » [...].

« Afin d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation, un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est proposé à **chaque élève aux différentes étapes de sa scolarité du second degré. Il lui permet de se familiariser progressivement avec le monde économique et professionnel**, notamment par une première connaissance du marché du travail, des professions et des métiers, du rôle et du fonctionnement des entreprises ainsi que des modalités et des perspectives d'insertion professionnelle ».

Ce qui est frappant dans ce texte, c'est que les « besoins » de l'économie et des territoires ne sont même plus euphémisés, et c'est en leur nom, comme nous le verrons



plus loin, que la régionalisation de la formation et de l'orientation est considérée comme un objectif impérieux. Revenons au socle commun de connaissances et de compétences. Curieux texte que cette loi qui, tout en feignant de le critiquer, l'inscrit dans le marbre. Le socle est partout. Les objectifs d'acquisitions du socle sont mentionnés pour tous les niveaux d'enseignement – primaire, collège, lycée : le socle y est même mentionné comme étant au centre des apprentissages. Concernant le collège par exemple : « Le collège unique est un principe essentiel pour conduire **tous les élèves à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture** ». Le diplôme national du brevet des collèges : « il atteste de la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture » ; les objectifs visés par la création d'un conseil école-collège sont « de mettre en œuvre des projets pédagogiques communs visant l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

On retrouve encore des références au socle commun dans les attributions du Conseil supérieur des programmes ; celui-ci « émet des avis et formule des propositions sur le **contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture** et des programmes scolaires, et leur articulation en cycles » [...]. Et c'est au détour de cet article que l'on peut lire cette formule sans aucune ambiguïté : « **La conception et les composantes du socle commun seront donc réexaminées par le Conseil supérieur des programmes, afin qu'il devienne le principe organisateur de l'enseignement obligatoire** ». Oui, il s'agit bien d'un « principe organisateur de l'enseignement obligatoire », il est clair donc que la loi dite « de refondation de l'école » franchit un cap supplémentaire par rapport à la loi Fillon.

Quant à la territorialisation et à la régionalisation de l'action éducative, prémices à l'Acte III de la décentralisation, elles s'inscrivent bien dans le même registre en le consacrant. Les objectifs visés par la régionalisation de la carte des formations ne peuvent en effet qu'accroître les logiques utilitaristes par une recherche d'adéquation très forte entre offre de formation et besoins économiques à court terme. Nous sommes en conséquence bien éloignés d'une vision émancipatrice de l'école :

« La région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes sans emploi ou à la recherche d'une nouvelle orientation professionnelle. Elle élabore le contrat de plan régional de développement des formations professionnelles défini à l'article L. 214-13 et arrête la carte des formations professionnelles initiales du territoire régional définie à l'article L. 214-13-1. ».

Par ailleurs, on constate également que l'un des risques de la régionalisation est de mélanger, superposer différents registres : scolarité, apprentissage, formation continue,

VAE, par la médiation des « campus des métiers » et autres « pôles d'excellence » :

« Au-delà de la nécessaire modernisation de la carte de formation, il conviendra de faire émerger des campus des métiers, pôles d'excellence offrant une gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel spécifique. Ces campus pourront accueillir différentes modalités de formation (**statut scolaire, apprentissage, formation continue, validation des acquis de l'expérience**) et organiser des poursuites d'études supérieures et des conditions d'hébergement et de vie sociale » [...].

Le fameux « esprit d'entreprendre » du socle commun européen écarté par le HCE sous Fillon en 2005 entre officiellement dans la loi

Dans son rapport de 2011, consacré à « la mise en œuvre du socle commun », le Haut Conseil de l'Éducation, principal promoteur de la politique du socle en France, rappelait ses préconisations en la matière. Il attachait manifestement une grande importance à la traduction du cadre de référence européen des « compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » aux particularités françaises. La traduction de « l'esprit d'entreprendre » en « esprit d'initiative », apparaissait ainsi comme l'emblème de cette adaptation contextuelle :

« Il (le Haut Conseil de l'Éducation) a par exemple parlé d'esprit d'initiative et non d'esprit d'entreprise considérant que **ces deux expressions étaient synonymes, et pour éviter tout débat idéologique**. Il a insisté sur l'ambition de culture humaniste, affirmée par la loi d'avril 2005, et a donc modifié l'ordre et le contenu des compétences-clés ».

Si la loi dite de « refondation » met fin aux fonctions du Haut Conseil de l'Éducation (remplacé par le « Conseil national d'évaluation du système éducatif »), elle reprend en revanche à son compte l'idée d'esprit d'entreprendre :

« L'école doit également s'ouvrir à tous ceux qui peuvent contribuer à cette information : témoignages de professionnels aux parcours éclairants, initiatives organisées avec les régions, avec des associations et des représentants d'entreprises, visites, stages et découverte des métiers et de l'entreprise, et projets **pour développer l'esprit d'initiative et la compétence à entreprendre** ».

Cette incise autour de la problématique du socle commun de connaissances et de compétence peut être lue comme un analyseur de la loi dite de « refondation de l'école ». Il faut mettre cette analyse de la loi en relation avec les discours épars dans la presse, les assemblées diverses, etc. Si le discours sur la critique du socle commun de connaissance est bien identifiable, la réalité du texte de la loi révèle une réalité bien plus sombre.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

pas de réelle rupture

Gisèle Jean
syndicaliste FSU

Depuis un an, le ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, communique sur sa volonté de «refonder l'école de la République », refondation qui intègre la question de la formation des enseignants. Un projet ambitieux pour l'école implique que soit pensée une formation des enseignants à la hauteur des enjeux. Nous en sommes loin !

Deux éléments sont toujours mis en avant dans tous les médias et repris sans aucun discernement par nombre d'acteurs politiques ou de la communauté éducative. D'une part, l'augmentation des postes mis aux concours de recrutements d'enseignants et d'autre part la création des ESPE qui doivent remplacer les IUFM. Nous allons revenir sur ces deux points qui se veulent une rupture avec la politique menée durant le quinquennat précédent, puis nous examinerons la réalité des transformations de la formation dans le cadre de la rentrée à venir.

Une réponse aux politiques de Sarkozy qui bloque sur la politique d'austérité

Dans le cadre de la mise en œuvre de la RGPP, l'Éducation nationale avait payé un lourd tribut . Plus de 80 000 postes avaient été supprimés en quelques années, justifiées par la nécessité de « travailler autrement » (avec plus d'élèves par classe), de « travailler plus pour gagner plus » (les salaires des enseignants sont parmi les plus faibles d'Europe). Ceci avait conduit à supprimer des postes offerts aux concours, à fermer des préparations aux concours faute de candidat, contribuant à détourner progressivement les étudiants d'un débouché peu certain. De plus, pour gérer la pénurie, les rectorats ont réduit les moyens en personnels affectés sur la formation à temps partagé et imposé un service à temps plein pour les stagiaires. Pour autant, contrairement à ce qu'a affirmé sans cesse l'ex président « j'ai fermé les IUFM », ceux ci au prix de lutes très longues et très dures au moment du passage à l'intégration à l'université en 2009, se sont maintenus avec des moyens réduits (plus de 50 % en moyenne). Ils ont assuré la formation se déroulant sur deux ans après la licence dans le cadre d'un master incluant une partie recherche, une formation en alternance avec des stages en école ou établissements. En trois ans, une formation en université s'était construite pour préparer à un concours à bac +5. Des bourses étaient attribuées en M1, certains stages étaient rémunérés en M2. L'écrit du concours avait lieu en début de M2 et l'oral en fin de M2.

L'attente de véritables changements

Plusieurs changements étaient demandés, le premier provient du constat de la pénurie de candidats dans certaines disciplines ou académies (pour le premier degré), de plus les étudiants sont souvent salariés et ne peuvent suivre la

formation, il fallait mettre en place un pré recrutement. Par ailleurs, la grande difficulté pour les fonctionnaires stagiaires d'avoir à prendre la classe à plein temps dès leur concours, même si pour certains un accompagnement était prévu, devait être abrogée.

Il fallait revenir sur la faiblesse du statut des IUFM dans l'université, conforter ses missions, mettre des postes aux concours, reconstituer un vivier de futurs enseignants et permettre aux stagiaires de se former leur année de stage en alternance (à une tiers de service), assurant une entrée dans le métier progressive, tournant le dos à l'utilisation des fonctionnaires stagiaires comme moyens d'enseignement.

Le candidat Hollande s'était prononcé pour des pré-recrutements et une meilleure formation professionnelle. Dès le mois d'août 2012, une commission pilotée par Yves Durant, député socialiste, s'est mise en place sur la formation des enseignants. Alain Boissinot , recteur de Versailles, applicateur zélé du ministère précédent sur le suppressions de postes et la mise en place d'une formation tronquée dans son académie, se trouve à la rentrée en charge du pilotage de la commission sur la formation des enseignants. Celle ci va siéger à un rythme accéléré, car elle doit sortir ses conclusions pour préparer la loi Refondation. Si tout le monde est d'accord sur la nécessité d'améliorer la formation des enseignants, le ministère va appuyer sur deux points qui divisent les partenaires : pré recruter et la place du concours.

Le double renoncement

Le pré recrutement va disparaître de l'ordre du jour des réformes et sera remplacé par la création emplois d'avenir professeurs (EAP). Ce sont des d'étudiants boursiers qui devront, parce que étant les plus démunis, travailler en établissements scolaires 12 heures par semaine sur 30 semaines. Cette mesure injuste socialement a été dénoncée par les élus FDG car elle ne résout rien sur le fond et est injuste socialement. Le ministère tente de promouvoir les emplois d'avenir dans l'éducation pour des personnels qualifiés et non pour permettre une qualification. Il a réussi à faire passer pour un progrès ce qui est un recul pour préparer l'avenir de l'école. Les bourses de master ont fondues. La question des viviers est restée non traitée. Mettre des places aux concours sans avoir les candidats est de l'enfumage, les postes non pourvus sont autant d'économies pour le gouvernement. L'an passé plus de 10000 postes ont été ainsi perdus et déjà 535 sur cette session supplémentaire, il va de nouveau falloir recruter en hâte des vacataires sans formation professionnelle.

L'autre point de clivage dont a su jouer le ministère a été la place du concours. Passé du nouveau licence au niveau master avec la loi de 2005, le ministère a repris le débat et



tranché dans un entre deux ni licence, ni master mais à la fin du M1. Ainsi les salaires des enseignants, en terme de grille salariale, sont renvoyés au niveau licence, ce qui permettra à Peillon de baisser les salaires des nouveaux entrants dans le métier ! Par ailleurs, les étudiants de master seront les fonctionnaires stagiaires, laissant croire que désormais les étudiants étaient rémunérés. Le pire, c'est que d'un tiers temps avant la réforme Sarkozy, ils vont désormais accomplir un mi temps. Le gain pour le ministère est énorme. Le coût et le temps de la formation diminuent (environ 250 heures en moins par master), car les étudiants travaillant à mi temps ne pourront pas réfléchir sur leur pratique, ni lire, obnubilés par l'obtention de la titularisation en même temps que le M2 avec deux logiques différentes.

À l'évidence, les contraintes budgétaires l'ont emporté sur toute velléité de construire les conditions d'un recrutement pérenne et d'une formation intégrant disciplinaire et professionnel à un haut niveau.

La situation réelle des stagiaires semble s'améliorer au regard des trois dernières années mais elle s'est dégradée si l'on considère la situation depuis la loi Jospin de 1989.

Les Espé : des IUFM qui regardent vers le passé

Les IUF, déjà intégrées à l'université au moment du passage à la LRU, deviendront au 1er septembre des ESPÉ. Leur situation ne s'est guère améliorée. La tutelle du recteur s'est renforcée, laissant peu d'espace à l'université et une formation en lien avec la recherche est à peine évoquée dans le texte de loi (très en retrait par rapport à celui de 1991). À rebours de tout ce qui est affirmé, les moyens ne sont pas réellement garantis.

Les concours ont été révisés à la hâte pour donner une place plus importante de professionnel, mais là encore sans aucune concertation qui cohérence avec le temps de formation disponible. Les syndicats, les associations de spécialistes ont été mis devant le fait accompli. Ce sont les mêmes hauts fonctionnaires qui produisent des textes quasi identiques avec les mêmes méthodes sous Sarkozy ou sous Hollande. Rien n'a changé, il faut faire des annonces « pour avancer » et puis laisser les enseignants, directeurs, étudiants se débrouiller.

Pourquoi une loi pour créer des Espé ? Il s'agissait de communiquer sur la formation au moindre coût, mais pas seulement. Il fallait tester le nouveau dispositif qui sera mise en oeuvre avec la loi de l'enseignement supérieur et de la recherche votée en même temps (mais pas par les élus FDG), c'est-à-dire le passage à un système moins pérenne d'accréditation des formations et des structures et d'autre part une nouvelle « gouvernance » des établissements dans lequel les personnalités extérieures vont avoir un poids très important. Même si nous sommes arrivés par la lutte syndicale et grâce au travail des sénateurs à

modifier des éléments du texte sur les missions des Espé notamment en affirmant que ces écoles assurent la formation, l'ensemble reste bien fragile et soumis à une accréditation.

Le discours de Peillon a été de ce point de vue révélateur de l'incapacité de penser les personnels comme des professionnels pensant leur travail, ayant un point de vue étayé sur la formation, d'avoir des compétences acquises à investir dans le nouveau projet. Peillon a répété à l'envie que les Espé choisiraient les meilleurs, ignorant le statut de fonctionnaires des enseignants.

Il ne fallait pas une loi pour refonder la formation des enseignants juste du dialogue et prendre du temps, celui d'une construction démocratique.

La rentrée : un sac de nœud

À la rentrée de septembre, la situation est extrêmement complexe et confuse tant pour les étudiants, les enseignants que pour les formateurs.

Les étudiants qui ont passé les concours en automne 2012 et réussi l'oral en juillet seront à temps plein dans les classes, pour eux le changement n'a pas eu lieu !

Pour ceux qui bénéficient du concours supplémentaire de juin 2013, et qui passeront l'oral l'an prochain en juin 2014, ils ont une année de M2 à réaliser et se préparer à l'oral du concours. Ils pourront être contractuels, enseigner en responsabilité à tiers temps payés à mi temps. Entreront en M1, ceux qui vont tester la réforme Peillon (concours en M1 et nouvelles épreuves, année de stage à mi temps durant le M2).

Ainsi les formateurs devront accueillir des étudiants au statut très différent (dont les EAP) avec des formations plus ou moins longues (donc des maquettes de formation très différentes) mais qui se destinent au même métier.

Pour protester nombre de conseils d'UFR votés des motions, des universités ont refusé de faire passer les dossiers d'accréditation vides ou presque des contenus de formation, sans moyens supplémentaires. Ce capharnaüm de la rentrée ne donne pas une lisibilité au parcours de formation, ni un temps de formation amélioré aux nouveaux fonctionnaires stagiaires et risque de renouveler ce que nous avons connu ces dernières années : une souffrance des jeunes enseignants, des postes non pourvus aux concours, une formation écourtée et fondée uniquement sur les urgences (avoir le concours, être titularisé).

La formation des enseignants version Peillon/ Fioraso est à l'image de la loi, elle manque d'ambition, elle empêche de construire un avenir stable et ambitieux pour l'école.

Ce rendez vous a été raté et pas uniquement pour des raisons budgétaires, par incapacité à penser une nouvelle école.

L'EDUCATION EST UN DROIT POUR TOUS

*la co-éducation en est un enjeu
l'éducation partagée un moyen*

Jacqueline Madrenne
conseillère municipale, Échirolle

Nous savons nos enfants, comme leurs parents, tous capables. Ce fut le thème des Assises des Villes éducatrices, développé par Echirolles – membre du Réseau français des Villes éducatrices – à l'automne 2012, dans une dynamique et une réflexion largement portées par les parents d'élèves, les habitants et les acteurs éducatifs.

Enfants tous capables, en effet, d'apprendre, de s'éveiller au monde, de faire preuve d'autonomie pour devenir des citoyens à part entière, de s'intégrer socialement pour un meilleur vivre ensemble, dès lors qu'on s'en donne l'objectif et les moyens.

La prise de conscience de l'importance de l'Éducation, que nous portons de longue date à Échirolles, trouve tout son sens dans la nouvelle organisation du temps de l'enfant qu'engendre la réforme des rythmes scolaires, qui ne s'arrête pas à la fin de la classe. En effet, le Projet éducatif de territoire (PEDT), qui articule et appréhende l'ensemble des temps de vie de l'enfant, dans une vision globale du temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, constitue un cadre de référence que nous souhaitons cohérent, lisible et partagé, pour conduire une politique éducative ambitieuse, avec l'école, les parents et l'ensemble des partenaires éducatifs sur notre territoire, urbain et social.

La Ville d'Echirolles ne part pas de rien puisqu'elle s'investit pleinement dans les écoles, sur un plan matériel (équipements, mobilier, informatique, transports etc.) mais aussi avec des propositions éducatives, dans les domaines sportifs, culturels, d'éducation musicale, d'éducation à l'environnement et au développement durable, à la citoyenneté...; autant de domaines sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour faire acquérir à leurs élèves les compétences requises par les instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale, celui de l'acquisition du « socle commun de connaissances ».

Mais la Ville investit aussi et surtout très fortement hors de l'école, en complément de celle-ci, en soutenant de longue date une offre éducative complémentaire. C'est le cas en matière de centres de loisirs, de centres de vacances, de classes transplantées et avec la mise en place d'ateliers périscolaires le soir et pendant le temps méridien, dans le cadre d'un Projet éducatif global porté par EVADE, propre à tous les

temps de l'enfant et décliné selon leur âge. L'action en périscolaire y est conçue et développée en lien avec les projets d'école portés par les équipes enseignantes.

Ainsi, la réforme des rythmes scolaires prend sens à Échirolles au travers d'une politique éducative préexistante, qu'elle va permettre d'étendre sur tous les lieux et de consolider, en la structurant, au sein de dix territoires éducatifs. Chacun d'eux sera animé par un directeur, responsable de l'ensemble des équipes intervenantes sur les trois temps périscolaire du matin, du midi et du soir. Il sera le garant du projet éducatif, dans une perspective dynamique, partenariale et partagée autour des objectifs définis par le Projet éducatif de territoire (PEDT).

Celui-ci permet de consolider les grands axes de notre politique éducative, pour donner à chaque enfant les chances de réussir leur scolarité :

- **Apprendre, découvrir, comprendre, s'outiller, s'éveiller au monde** pour mieux investir les apprentissages scolaires à travers les expériences, les sensibilisations et les pratiques culturelles, sportives, environnementales (développement durable), accessibles à tous.
- **Penser par soi-même avec les autres pour être capable d'autonomie** dans la gestion de son projet de travail et d'évolution et de réussite personnelles, enfant acteur, enfant sujet, capable d'identifier les personnes, les lieux, les équipements, les outils ressources apportant l'émancipation nécessaire à chacun.
- **Grandir et vivre ensemble** dans des relations de coopération, constitutives de socialisation et de citoyenneté, en développant un sentiment d'appartenance aux valeurs qui fondent notre espace public, républicain et laïque.

Ce sont ces axes qui structurent notre projet éducatif, en tant que valeurs partagées avec tous les acteurs éducatifs. C'est dans cette perspective que nous avons fortement mobilisé l'ensemble des moyens de la Ville pour renforcer, structurer et qualifier une nouvelle offre éducative et donner de nouveaux outils aux enfants d'Echirolles, dans une conception élargie de l'Éducation, pour favoriser leur construction, leur épanouissement et leur permettre de trouver leur place dans la société.

RÉFORME DES RYTHMES

quelle mise en œuvre ?

Sébastien Laborde
réseau École

La réforme des rythmes scolaires devrait rentrer en vigueur à la rentrée 2013. En fait un nombre limité de communes franchiront le pas dès la rentrée. Les raisons à cela tiennent d'une part au manque de moyens alloués aux communes dans un contexte d'austérité budgétaire avec une nouvelle baisse des dotations de l'État aux collectivités. Et d'autre part le fait que la réforme, telle qu'elle a été promulguée met les acteurs éducatifs en contradiction, voire en opposition les uns avec les autres : entre la volonté et les moyens des parents, la volonté et les moyens des communes, l'intérêt des enseignants, l'intérêt de l'enfant.

La mise en œuvre pratique de cette réforme soulève en outre des questions plus terre à terre encore comme l'organisation du périscolaire et des ALSH notamment ainsi que les transports scolaires. Ces préoccupations, dans la crise que nous vivons et face aux politiques d'austérité et d'attaque contre le fait communal mettent au jour les contradictions profondes de la politique du gouvernement.

L'intérêt de l'enfant s'éloigne peu à peu, au fur et à mesure que l'on rentre dans le détail d'une nouvelle organisation de la journée et de la semaine. Pour autant, cette réforme entrera en vigueur dès 2013 dans un certain nombre de communes, et en 2014 pour les autres. La mise en œuvre de cette réforme sera au cœur des campagnes des municipales au printemps prochain.

La question fondamentale au travers des questions éducatives reste celle des moyens dont on se dote pour s'attaquer à la difficulté scolaire. Les communes à l'opposé de vouloir et de pouvoir pallier les manques de l'école, ses insuffisances, l'absence de véritable réforme de fond qui rompe avec la logique de l'égalité des chances, doivent travailler des projets éducatifs recentrés sur leurs compétences propres en terme d'accès à la culture, aux loisirs, de modes de garde.

Il s'agit donc de développer des propositions à partir de plusieurs principes intangibles, tout en disant bien que l'allègement de la journée de classe, en soi, ne fait pas reculer la difficulté scolaire. Les enfants qui réussissent le mieux à l'école, sont ceux qui ont souvent les emplois du temps les plus chargés.

Le premier principe sera donc qu'il ne faut pas moins d'école mais plus d'école, et mieux d'école. Les conditions matérielles et les luttes pour des ouvertures de classe restent le meilleur moyen pour des municipalités, en lien avec les parents et les enseignants de s'attaquer à la difficulté scolaire. De même la défense des RASED, les batailles pour l'obtention de maîtres surnuméraires dans les écoles, le maintien des écoles de quartier, de villages sont des combats qui s'intégrant parfaitement dans un projet municipal peuvent donner à voir ce qu'est une conception

de l'école faite pour l'élève qui n'a que l'école pour apprendre.

Le second est celui de mettre l'État face à ses responsabilités. Estimer le coût du périscolaire supplémentaire, de la cantine, des animations, des transports et pointer la part de l'État, celle de la commune et celle des familles permet d'engager une réflexion large sur la solidarité, la justice sociale dans la ville. Les tarifs, la gratuité parfois peuvent être des éléments du débat à creuser avec la population.

Le troisième est d'initier dans le cadre périscolaire des actions centrées sur les compétences propre de la commune en matière éducative et culturelle. Les communes, notamment celles à majorité progressiste ne partent pas de rien : accès gratuit aux structures culturelles dans le cadre des ALSH et du périscolaire comme les médiathèques, équipements sportifs, les piscines, le cinéma, le théâtre... Encore faut-il que ces structures existent sur le territoire.

L'accès à ces pratiques sportives et culturelles en déplaçant le temps associatif sur les créneaux ouverts par les changements d'horaires accompagnés d'initiations telles que les parcours multisports, passeports cultures et loisirs par exemple qui peuvent être développés et favorisent ainsi l'accès à la culture et aux loisirs pour tous.

Les communes mènent dans bon nombre d'endroits des politiques d'accès à la culture et aux loisirs au travers du périscolaire et des ALSH, du soutien aux associations, du développement d'infrastructures telles que les bibliothèques médiathèques, des salles de spectacle et de musique, d'écoles municipales de musique et du sport. Elles ont, depuis des décennies fait preuve d'innovation et d'inventivité pour permettre à des jeunes d'accéder à la culture, au sport, d'entrevoir toute la complexité du monde.

La solidarité, avec des tarifications sociales, en fonction du quotient, des revenus des familles ont été développées dans tous les domaines. La baisse des moyens, des dotations de l'État en même temps que l'on demande aux communes de mener à bien une réforme telle que celle des rythmes, tout cela pourrait conduire à la disparition de politiques menées et qui participent aussi de la réussite scolaire.

La commune doit rester le premier échelon démocratique, de solidarité et d'innovation pour le progrès. Cela passe par une volonté politique forte des majorités municipales de faire de l'intervention citoyenne le moteur de l'action municipale. Cela passe aussi par des moyens nouveaux pour les communes, mais aussi par le développement de services publics d'État comme l'école au plus près des besoins des élèves. Aucune réforme de l'école ne peut se concevoir durablement dans le cadre des politiques d'austérité.

quelle école ? quels choix ? quels moyens ? quels rythmes pour nos enfants ?

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE CHAMPIGNY FÉVRIER 2013

Dominique Adenot
maire de Champigny sur Marne

Madame Annick DAVISSE, inspectrice pédagogique honoraire,

Mesdames, Messieurs les membres du

Comité local pour l'École,

Mesdames, Messieurs les élus,

ma chère Valérie Zelioli,

Mesdames, Messieurs,

Je voudrais d'abord remercier le Comité local pour l'École d'avoir organisé cette matinée d'échanges qui concourt au débat et la concertation sur ce que nous pensons nécessaire, tous ensemble, pour une véritable refondation de l'école en France.

Je voudrais dire quelques mots pour vous faire part de l'état d'avancement de la réflexion de la majorité municipale sur ce projet et sur la conception partagée de la construction avec les Champinois des actions et décisions à formuler.

J'aimerais que nous ne nous laissions pas enfermer dans un débat sur les seuls rythmes scolaires, le choix du mercredi ou du samedi, sur le report en 2014 (la majorité municipale qui y est acquise ici d'emblée se prononcera lors du conseil municipal de la semaine prochaine), mais que nous nous autorisions à avoir un échange sur le fond de cette réforme et sur les nombreuses questions qu'elle soulève.

Le projet de loi visant la refondation de l'école, présenté au Conseil des ministres du 23 janvier dernier, soulève de la part de la communauté éducative, des parents d'élèves et des élus locaux beaucoup d'interrogations et de réserve. Les enseignants sont déjà mobilisés et ont exprimé leur refus de voir cette loi appliquée en l'état sans qu'au préalable une véritable concertation ne soit engagée et cette semaine, ce sont les animateurs des centres de loisirs qui se sont mobilisés.

Il me semble bien inadéquat de nommer ce projet de loi tel qu'il nous est proposé aujourd'hui de « refondation de l'école » car il ne relève pas le défi d'une véritable et nécessaire réforme de l'institution scolaire de la maternelle à l'université.

La question des rythmes ne pourra pas de toute façon répondre au profond malaise de l'école en France et cette approche n'apporte en soi aucune réponse à la question fondamentale qui nous est posée, à savoir comment faire de notre école celle de la réussite pour toutes et tous, comment lutter contre l'échec scolaire et particulièrement pour les enfants des

milieux modestes ? Comment former les femmes, les hommes du XXI^e siècle ?

Bien sûr, il y a des éléments nouveaux qui vont dans le bon sens. La priorité au primaire, le rôle renforcé de la maternelle et le retour de la scolarisation à partir de 2 ans et demi en ZEP, la réaffirmation du collège unique, l'amorce de la création de 60 000 postes en 5 ans. Pour la première fois depuis longtemps, une dizaine de postes nouveaux vont être créés à la rentrée scolaire à Champigny (sur 4 écoles maternelles).

Toutes ces mesures sont des premières ruptures avec les politiques mises en place au cours du quinquennat précédent, mais ces mesures doivent s'inscrire plus précisément dans une perspective de renforcement du service public de l'Éducation nationale et du statut des personnels enseignants. Nous en prenons acte et les accueillons, comme des reconnaissances de la justesse des résistances que nous avons menées antérieurement, et comme des encouragements pour faire bouger les choses davantage et obtenir un changement de cap **durable**.

Et nous sommes encore loin du compte, si nous avons l'ambition de répondre réellement aux besoins des enfants, des familles et de la société française.

Mais il faut bien constater aussi que d'autres mesures de la réforme s'inscrivent encore dans la continuité des politiques précédentes. Le « socle commun de connaissances et de compétences » traduit une vision utilitariste de l'école, l'état se contente d'une sorte de SMIC culturel à l'échelle du pays. On parle de favoriser la « réussite scolaire » et pas la « réussite de tous ».

Favoriser la « réussite de tous », c'est afficher clairement une tout autre ambition pour l'école, celle de lutter contre les inégalités sociales, et c'est affirmer la volonté de former avant tout, des citoyens.

À une école en crise qui reproduit et durcit la sélection sociale, malgré les efforts des enseignants, qui fait d'un enfant d'ouvrier ou d'employé un être plus exposé à l'échec scolaire, aux filières par défaut, qu'un enfant des catégories supérieures, il faut une ambition nouvelle un nouveau plan que celui initié par Langevin Wallon.

La massification de l'école a pu masquer un temps le fait que l'affichage de l'égalité des chances ne se traduisait pas, au contraire, dans les possibilités réelles d'accès au métier, et surtout au premier emploi.



éléments de synthèse Champigny

C'est à cela qu'il faut s'attaquer en discutant, y compris des contenus, de la pédagogie, des financements.

La réforme entérine la disparition des RASED, faisant porter la responsabilité de la lutte contre le décrochage scolaire sur les Projets éducatifs locaux qu'on nous demande de remettre sur le chantier pour les transformer en EDT ; on y reviendra dans la matinée.

Mais l'idée d'abandonner notre politique sociale et d'accompagnement culturel et d'ouverture sur la vie pour boucher un créneau horaire ne nous va pas du tout.

D'autres mesures de la réforme nous interrogent, car elles mettent en cause la responsabilité nationale du service public de l'éducation, et sont incluses dans le projet dit de l'acte III de la décentralisation qui va être prochainement soumis au débat parlementaire. Je parle du pilotage par les Régions de l'orientation scolaire, des Centres d'information et d'orientation et de la carte de la formation professionnelle initiale.

Une telle remise en cause de la dimension nationale de la formation des élèves introduit le risque fort de faire correspondre l'offre de formation aux besoins locaux des entreprises. Une flexi-formation qui ne prépare pas à un panel ouvert de perspectives ou de reconversions. C'est une réponse étroite alors qu'on sait qu'à notre époque il faut une formation générale suffisamment ouverte pour pouvoir se former tout au long de la vie.

Un autre point sur lequel nous devons il me semble être alertés, c'est le créneau périscolaire.

Quant à la question du temps scolaire, Monsieur Peillon argumente sur le fait que les savoirs sont plus nombreux à transmettre et que nous avons vu réduire le temps scolaire pour les enfants, que nous serions un des pays où le temps pour enseigner est l'un des plus courts et des plus concentrés. Ce n'est pas faux.

Mais il me semble que ce que nous attendons, c'est que l'on redonne des heures d'enseignement à l'école primaire, et avec les hypothèses actuelles, ce n'est pas le cas, le nombre d'heures d'enseignement dispensé par les enseignants reste de 24 heures par semaine avec une autre répartition, c'est le temps du périscolaire qui augmente.

Une légère dé-densification du temps d'apprentissage pour l'enfant... largement effacée par le flou imposé 4 après-midi par semaine, alors qu'en région parisienne (en raison du temps de transports des parents), le retour à la maison se fait vers 18 h, voire 19 h.

En l'état, cette réforme propose un nouveau partage des responsabilités entre l'État et les collectivités, c'est un mauvais signal. L'État ne peut pas se dessaisir de ses responsabilités et laisser s'installer une « école à la carte », une école qui repose sur des inégalités puisque ce n'est un secret pour personne, il y a de grandes inégalités de ressources entre les communes, mais aussi de volonté politique d'investir dans le champ du périscolaire.

Dans une ville comme la nôtre qui a une grande tradition de périscolaire, qui y met des moyens importants, on nous demanderait dans le cas du mercredi matin par exemple de casser cet actif d'activités, le métier de dizaines de professionnels de l'animation, pour les transférer à des taux d'encadrement divisés par deux ou trois dans des séquences de ¾ d'heure l'après-midi. Et il faudrait embaucher combien de précaires non professionnalisés pour faire face ? Avec quels contenus, pour quels salaires ?

Bien sûr, l'éducation ne se réduit pas aux apprentissages scolaires et les communes et les associations jouent un rôle très positif et complémentaire au côté de l'Éducation nationale.

Mais l'école doit garder sa fonction de transmission des **savoirs universels et ce, de manière égalitaire** sur l'ensemble du territoire et avec le principe de gratuité.

Et donc on ne peut pas éluder le problème du financement de cette montée en charge de la part communale. Des problèmes de personnels, d'équipements, se posent et ce, dans un contexte budgétaire extrêmement contraint pour les collectivités.

Une évaluation encore grossière de la **projection financière de la réforme des rythmes scolaires** pèserait de façon spécifique financièrement à hauteur de 2 millions d'euros pour Champigny pour la restauration, le personnel périscolaire : quelle gratuité !

Pour rappel, l'État va diminuer sa contribution obligatoire aux communes d'un milliard et demi par an pendant les trois prochaines années. Pendant que l'on exonère de 10 milliards les entreprises sous prétexte de leur redonner de la compétitivité – 10 milliards sans contreparties.

Ça veut dire pour Champigny 1,5 million de moins par an. 1,5 million par an, c'est 80 emplois pour la ville. Et ce n'est pas l'abaissement du taux d'encadrement par enfant qui va régler le problème. C'est transférer aux communes la même logique comptable qui a conduit à réduire les postes d'enseignants depuis plusieurs années, faire des économies sur le



dos des enfants et des enseignants pour réduire la dépense publique et se conformer aux critères de la Commission européenne.

Il faut en terminer avec cette logique, ce n'est pas le seul critère des 3 % de déficit, d'ailleurs inatteignable, qui doit déterminer nos choix politiques.

Je crois que c'est la logique inverse qui doit prévaloir, une réflexion sur une réelle amélioration du temps scolaire et des moyens qui correspondent à ces améliorations pour l'Éducation nationale et pour les collectivités, tout cela dans un cadre qui définisse clairement les rôles et missions de chacun et qui permette des coopérations efficaces.

Sans limiter les problématiques, ou sans nous enfermer dans les prescriptions actuelles dont nous allons débattre ce matin, je dirais : nous allons lancer un débat qui doit dans les prochaines semaines devenir celui de tous les parents, tous les enseignants, tous les agents territoriaux du périscolaire et de l'école, les élus. **Pour infléchir la réforme**, qu'elle réponde aux ambitions annoncées.

Mon sentiment, c'est que ça peut bouger vraiment : nationalement comme localement. Les mobilisations ont déjà permis que le dossier ne soit pas refermé avant d'avoir été ouvert. Et c'est bien : nous avons plusieurs semaines, mais ça urge quand même.

Le comité local fera son calendrier pour continuer. La ville aura des rencontres institutionnelles avec les Inspecteurs de l'Éducation nationale, avec les Directeurs d'école, avec l'Inspection académique. Mais notre boussole, cela sera ce que vous aurez dit, proposé dans ce comité, dans les conseils d'école des 22 et 23 mars. Sachez qu'à cette occasion, vous pourrez compter pour pousser le débat sur tous les

conseillers municipaux de la majorité qui représentent le maire, et qui se seront préparés par une réunion **d'étape** quelques jours avant.

Courant mars et avril, autant que nécessaire, n'hésitez pas à nous demander de co-organiser des rencontres ouvertes à tous par école ou pour plusieurs écoles par quartier : nous attendons vos propositions de dates.

En avril/mai, une concertation spécifique sera faite au sein des agents territoriaux ATSEM, animateurs, agents de service, etc. !

En juin, il y aura de nouveau les conseils d'école du 3^e trimestre. Nous vérifierons que la question des rythmes soit inscrite dans l'ordre du jour de chaque conseil, et qu'il s'exprime clairement sur les propositions qui font accord ou non suite à la concertation.

En juin, au lendemain de ces conseils, l'exécutif de la ville, le bureau municipal fera le bilan de la concertation engagée. Durant toute la période, nous garderons contact avec l'Association des maires du Val de Marne, pour essayer d'amener de la cohérence départementale aux positionnements puisqu'il n'y a plus qu'une ou deux communes qui se précipitent pour l'application en 2013.

En octobre 2013, le Conseil municipal votera la proposition pour Champigny qui sera ensuite transmise au directeur académique de l'Éducation nationale.

Le respect de ce calendrier permettra non pas de se précipiter sur le mécano des rythmes, mais de bien empoigner toutes les dimensions d'une réforme comme vous la souhaitez.

Bonne réunion à toutes et tous. Merci pour la contribution citoyenne que vont nous apporter vos débats.

Annick DAVISSE

inspectrice pédagogique retraitée

Refonder l'école ? Oui, mais pour quel « projet d'avenir » et à partir de quels constats ?

Invitée sur la base de mon expérience professionnelle, c'est à partir de cette dimension que j'essaie de répondre à la question en débat, avec deux préalables :

1) on ne changera pas l'école sans les enseignants et personnels (a fortiori contre eux), je le dis d'autant plus fort que j'ai eu aussi vingt ans de pratique de dirigeante syndicale (parmi les profs d'EPS),

2) le double défi d'acquisition de savoirs à la mesure de notre époque, et de cette acquisition « pour tous » est d'une ampleur historiquement inédite. Les nostalgies d'une école « d'avant », supposée moins inégalitaire, sont trompeuses car loin d'être plus juste, l'école de la République fut sous l'emprise du « tri

social » (mais perçu comme « naturel » ou « inévitable »...).

L'objectif n'est pas celui d'une « égalité des chances », mais d'un progrès de l'égalité réelle, d'une vraie démocratisation, de la formation solide pour tous dont notre civilisation a tant besoin. Nous sommes face à la nécessité d'une véritable révolution, dont on ne prend la mesure que si l'on a comme cap la lutte contre l'échec scolaire, contre l'effet dans l'école des inégalités sociales. Il faut à cet égard se fonder sur l'idée que les élèves sont « tous capables », ce qui ne signifie ni « tous pareils », ni tous « prix Nobel », mais tous capables d'acquiescer, ensemble, ce qui doit être appris à l'école.



Partons donc des inégalités sociales : le système éducatif n'en est pas « responsable », mais les études internationales nous montrent qu'au lieu d'en limiter les effets, il les aggrave.

Comment ? Sans revenir longuement ici le travail que vous avez déjà mené lors de vos Assises précédentes – en particulier avec Stéphane Bonnéry –, je voudrais, comme il l'explique bien, affirmer que les incompréhensions, les malentendus qui génèrent de l'échec se passent pour l'essentiel dans la classe. Il faut travailler en particulier l'écart entre ce que demandent les enseignant-e-s, ce qu'en saisissent les élèves, ce qu'ils et elles en font et la façon dont les enseignant-e-s interprètent le travail réalisé.

Dans les Mémoires de professeurs stagiaires de l'IUFM de Créteil que nous avons publiés¹, l'un d'eux écrivait : « Le jeune stagiaire qui, comme moi au départ, ne voit que le résultat, pense que c'est la faiblesse qui explique les mauvaises notes ». D'autres invoquent les « handicaps socioculturels² ». En stage dans un lycée ZEP de Seine-Saint-Denis, une autre s'interrogeait plus avant : « **Considérer le rapport au savoir de ces élèves comme un puzzle, une énigme, c'est un défi pour l'enseignant** ». C'est cette piste-là qui, à mon avis, permet d'aller plus loin.

Comment en effet sortir d'une représentation implicite dans laquelle les enfants devraient arriver à l'école en possédant déjà certaines attitudes et attentes qui les auraient, au préalable, constitués en « élèves ». Ainsi, dans *Tit'ours a peur du noir*, la maman de celui-ci, en l'emmenant se coucher, lui dit : « *demain il y a école et il faut que tu sois en forme pour bien écouter tout ce que la maîtresse te dira* ». C'est ce modèle d'école centré sur « le maître parle », « les élèves écoutent » donc apprennent, qui a aujourd'hui atteint ses limites. Et justement, les enquêtes internationales (PISA) indiquent, parmi les élèves français de 15 ans, un déficit d'autonomie, voire d'audace. N'est-on pas dans une spirale de reproduction (voire de domination ?) qui ne peut assurer la construction ni de l'autonomie, ni d'une culture commune fondée sur le bonheur d'apprendre.

Mais vous voyez, changer ce modèle ne peut pas reposer sur les épaules de chaque enseignant isolé-

ment. C'est comme pour les devoirs à la maison. Il n'est pas difficile de constater comment ils entrent en relation avec les inégalités sociales et la diversité culturelle des familles, mais en outre ils aggravent, pour les élèves, les malentendus sur ce qu'il y a à faire et à comprendre, le sentiment d'impuissance³, ce « on est nuls » stigmatisant de l'intérieur les milieux populaires. Mais un-e enseignant-e tout-e seul-e qui ne donnerait plus de devoirs à faire semblerait manquer de sérieux professionnel... Il faut donc un engagement collectif de l'école dans ce type de transformation, et il faut qu'il soit compris, admis, soutenu, par les parents. En ce sens, on parle trop souvent de « soutien » des parents aux revendications des personnels, moi, cela ne me satisfait pas, je crois qu'il y a à penser ensemble ce que l'on veut voir transformer.

Sans ce processus-là d'engagement sur le terrain, au plus près des pratiques réelles, on ne pourra transformer l'école dans le sens d'un progrès de l'égalité. On peut aussi le constater à propos de l'évaluation, la notation, ainsi dans les mémoires professionnels que je citais, ce propos d'un élève de seconde ; « il m'arrive parfois en cours de déborder d'intérêt et d'énergie [...]. Mais la démotivation revient assez vite, car dans ces moments où je travaille, jamais je n'ai entendu : "c'est bien, tu t'es donné de la peine", ce serait plus "9/20 peut mieux faire". Un autre professeur stagiaire qui a essayé de construire un dossier d'évaluation personnel s'entend dire par les élèves que « ce n'est pas cela que le conseil regarde pour le passage (en 1ère) » et conclut « je regrette d'être isolé ».

Vous voyez qu'on est loin des gadgets comme le passage d'une notation chiffrée aux « smileys ». Loin aussi de l'idée de « soutien », et même d'« aide individualisée », puisque ce sont les processus d'apprentissage eux-mêmes qu'il faut revisiter à partir de la question de l'activité réelle, en classe, des élèves.

Ces propositions supposent du temps, « concertation » dira-t-on ? Oui, mais concertation outillée. Il ne s'agit pas de parler ensemble les comportements des élèves, mais d'analyser les obstacles didactiques, les blocages de connaissance, et même de comparer à cet égard contenus d'enseignements et exercices proposés (cf. S. Bonnery).

Cette conviction s'oppose a fortiori au slogan (tant prisé des journalistes) selon lequel il faudrait « socialiser d'abord » les élèves. Comme le rappelle ces jours-ci dans la presse une militante de l'ICEM, citant le pédagogue Célestin Freinet, « la morale ne s'enseigne pas, elle se vit », et, dans l'école, c'est d'apprendre des choses intéressantes qui socialise et non l'inverse.

1. « Pourvu qu'ils m'écoutent, discipline et autorité dans la classe » mémoires professionnels d'enseignants stagiaires de l'IUFM de Créteil, présentés et coordonnés par Annick Davisse et Jean-Yves Rochex (CRDP de Créteil, 1995 et 2001) et « Pourvu qu'ils apprennent, face à la diversité des élèves, 1998 »

2. Ce concept ravageur a remplacé celui de « don », mais son utilisation reste la marque au pire du fatalisme, au mieux du sentiment d'impuissance face à la société, or si face au social l'école ne peut pas tout, elle ne peut pas rien... Et surtout pas le reproduire en le prolongeant !

3. Sans compter la scandaleuse marchandisation du concept de « devoir ».



Avec ces exigences, sortirions-nous facilement des 10 ans de catastrophe scolaire que nous avons eus à subir, comme vous le disiez dans vos rencontres précédentes, « on (avait) de bonnes raisons de se révolter face aux réformes du ministère »? Certes, les postes rétablis seront les bienvenus (surtout là où les enseignant-e-s ne sont même pas remplacé-e-s, la reconnaissance de la nécessité d'une formation professionnelle et de la possibilité d'une scolarité en maternelle à partir de 2 ans, sont importantes. Reste la question du « moins d'école », qui s'est traduite par la suppression du samedi matin. Je la formule comme ça parce que c'est une question d'orientation, et qu'on n'y comprend rien si on la traite le nez sur les « rythmes ». Comme l'indique Philippe Meirieu : « La crispation sur les rythmes scolaires [...] écarte un fait pédagogique majeur : ce qui fatigue l'enfant, d'abord et avant tout, c'est l'échec (*Le Monde* du 13/2/2013, sous le titre « Pourquoi ne pas rouvrir l'école le samedi matin ? »).

Je ne vais pas, comme ex- prof d'EPS, rejeter l'intérêt des pratiques sportives ou artistiques, ni d'un extrascolaire qui apporte des ouvertures culturelles bien nécessaires (et je soutiens, Monsieur le maire, vos propos sur la nécessité de préserver et développer à cet égard les centres de loisirs). Mais, pour ce qui est de la lutte contre l'échec scolaire, s'il y a une question « d'alternance », elle se pose dans les enseignements, entre alternance des formes de travail qui peuvent favoriser la reprise d'attention, et non avec des « suppléments « extérieurs ». Je repousse d'autant plus une inacceptable « municipalisation » de l'EPS

qu'ayant travaillé sur l'inégalité d'accès des femmes et des filles au sport, je suis convaincue que ce sont les formes scolaires (EPS) qui permettent par exemple à beaucoup d'adolescentes de rester encore un peu en rapport positif aux activités physiques et sportives.

En outre, le fait que des filles soient plus ou moins en difficultés en EPS alors que les statistiques les donnent très au-dessus des garçons en réussite scolaire, montre la vanité du lien artificiellement établi entre ces formes de réussite... Alors, oui, comme il faut des associations sportives scolaires dans les établissements, il faudrait des chorales et des groupes de théâtre, mais intégrés dans la conception des enseignements et les services des enseignants.

La « priorité au primaire » m'intéresse parce que, enfin, certains cessent de désigner le « collège » comme lieu du désastre, mais encore faudrait-il une ambition culturelle plus forte pour cette école élémentaire. Et ici nous rejoignons la question de la formation. Pour les futurs enseignants, c'est comme pour les élèves : ne renoncer ni à un haut niveau de savoir, ni au lien avec la pratique quotidienne de la classe, cela demande du temps, des moyens et de l'audace. L'indispensable lien formation initiale/formation continue/recherche, travaillé à l'IUFM de Créteil dans les années 80, conduisait par exemple à un gros travail avec les ex-ZEP (éclair), aussi bien en primaire qu'en collège et lycée. Vous savez mieux que moi, ici, le temps et l'ambition que cela appelle, et c'est bien parce que ce terrain privilégié de lutte contre l'échec et pour un progrès social m'est cher que j'ai volontiers accepté de venir travailler avec vous.

Valérie Zélioli
maire adjointe
en charge de l'Enseignement

Après l'échange très intéressant que nous avons eu sur l'importance de construire ensemble une école qui assure la réussite de tous les enfants, nous abordons maintenant un sujet qui défraie la chronique depuis plusieurs mois : **les rythmes scolaires**.

Cette évolution tant nécessaire dans l'intérêt de l'enfant a été largement médiatisée et bien souvent déformée.

Je remercie Monsieur Felizardo qui a fait une présentation synthétique à laquelle il faut, tous ensemble, apporter des réponses à tous les niveaux et en particulier l'Éducation nationale dont l'unique mission est d'assurer les meilleures conditions d'apprentissage des élèves.

Je serais tentée de dire : chacun son rôle, chacun sa responsabilité. La municipalité de Champigny entend prendre toute la part qui lui incombe.

Avec le comité local pour l'enseignement public, dès que nous avons eu connaissance du projet de loi où est incluse la question des rythmes scolaires, plusieurs réunions ont été décidées pour promouvoir ce débat, afin de contribuer à la participation la plus large possible des intéressés, à savoir : les parents d'élèves, les enseignants, les citoyens.

C'est la raison d'être de cette matinée qui aura des suites car nous devons prendre le temps suffisant pour l'échange avec toutes et tous.

Dans cet esprit, lors du prochain Conseil municipal, le mercredi 27 février, les élus de la majorité municipale ont décidé de demander le report de l'application du décret portant modification des rythmes scolaires, à la rentrée 2014-2015 pour les écoles maternelles et élémentaires de Champigny.

Cette première étape nous a semblé particulièrement indispensable pour chacune et chacun aient le



éléments de synthèse Champigny

temps suffisant afin de favoriser une véritable concertation qui n'a malheureusement pas eu lieu.

Cette situation suscite de nombreux mécontentements : les trois syndicats enseignants de Champigny sont opposés à la réforme. Ils en demandent le retrait et ont observé plusieurs mouvements de mobilisation.

Le sujet est sensible et inquiète les parents, les enseignants mais aussi les élus locaux. Laissant place à beaucoup de déception au sein de la communauté éducative.

L'enfant devait être au cœur de cette réforme. Mais les évolutions pour les élèves, prévues par ce décret restent marginales : le calendrier de l'année scolaire est toujours aussi déséquilibré, les journées seront en moyenne raccourcies de 45 minutes.

Au final, la nouvelle semaine des écoliers ressemble à celle qu'ils connaissaient avant 2008, la coupure du mercredi en moins.

Avant même que cette loi ne soit discutée au Parlement – elle le sera en mars – le décret concernant les rythmes scolaires est paru, malgré l'avis négatif du Conseil supérieur de l'Éducation et les réticences de l'Association des maires de France.

Pris à la hâte, le moins qu'on puisse dire est que ce décret manque de clarté et que les propositions s'apparentent à du bricolage « modulable » au gré des différentes réunions auxquelles j'ai participé...

La suppression autoritaire du samedi matin en 2008, condamnée par tous, a volé 2 heures d'enseignement par semaine à chaque écolier, elles ne sont pas rétablies : on reste à 24 h au lieu de 26 h...

Une réorganisation du temps scolaire ne peut être le point de départ de la réforme, mais plutôt l'aboutissement.

Ce décret pose plusieurs questions importantes :

Concernant le bien être et l'épanouissement de l'élève, nous n'avons pas d'information bien précise sur ce qui va se passer pendant ce temps d'activités péri scolaires, là où la commune doit intervenir. Un projet éducatif territorial doit se construire, avec quel contenu et quel personnel ?

Un des aspects fondamental de cette réforme est de faire prendre en compte par les collectivités locales un temps qui doit rester sous la responsabilité de l'Éducation nationale.

Ce décret ne doit pas servir à la réduction du temps scolaire et à de nouveaux transferts des missions du service public vers les familles ou les collectivités

locales alors même qu'elles sont confrontées à la baisse des dotations de l'État, que leurs ressources diminuent et qu'une nouvelle ponction de 3 milliards d'ici 2015 est annoncée.

En effet, à travers la refonte des rythmes, le gouvernement cherche à obtenir une implication plus grande des collectivités locales, sans, au préalable, avoir évalué sérieusement les financements nécessaires.

Qui peut dire aujourd'hui que tous les enfants sur tout le territoire tireront profit de ces nouveaux temps tels qu'ils sont définis ?

Le risque est grand de voir les inégalités entre les territoires s'accroître.

Il est urgent de donner aux collectivités territoriales les moyens d'assurer mieux les missions qui sont déjà les leurs et à l'État les moyens d'assumer son rôle et ses missions.

Une politique nationale de l'éducation dans la logique de service public pour une véritable gratuité et égalité d'accès aux savoirs, culture, diplômes et qualifications pour tous et sur tout le pays.

L'Association des maires de France émet des réserves sur le contenu du projet éducatif territorial, demande que le « fonds d'amorçage » de 250 millions d'euros ne doit ni être réservé aux seules communes qui s'engageront en 2013, ni être une aide ponctuelle car les dépenses supplémentaires induites par la réforme des rythmes scolaires sont des dépenses durables.

Les services de la commune impactés par cette réforme ont commencé un travail sur l'organisation et son coût. Une première étude évaluée à 2 millions d'euros la charge supplémentaire par an, si le mercredi était retenu. Cela provoquerait également la remise en cause de toutes les activités culturelles et sportives dispensées durant cette matinée.

De même, il n'est pas possible que les « temps d'activités périscolaires » de 45 minutes permettent de faire du sport, de la musique, des arts plastiques, d'aller au théâtre ou au cinéma etc.

Il est même prévu de modifier le taux d'encadrement pour ces activités : 1 personne pour 14 enfants en maternelle et 1 pour 18 en élémentaire...

Comme nous pouvons le constater, beaucoup de questions restent en suspens...

Nous avons tous l'ambition que le débat de ce matin contribuera à avancer des pistes de réflexion, des propositions sur ce que nous voulons pour les enfants de Champigny.

DÉBAT 1 | JUIN 2013 : CHAMPIGNY

*quels contenus, quels moyens, pour quel enseignement ?
comment faire pour que tous les élèves réussissent ?
quelle organisation de la journée pour les enfants ?*

Valérie Zélioli

maire adjointe
en charge de l'Enseignement

Mesdames, Messieurs,

Monsieur le Maire vient d'exposer les principaux enjeux de l'éducation.

Dès l'annonce des projets gouvernementaux – la loi sur l'école et le décret sur les rythmes scolaires – la municipalité a voulu privilégier le temps de la concertation, des débats, pour réfléchir ensemble à une réforme qui réponde réellement aux intérêts des enfants pour le développement d'une école de qualité, laïque et gratuite, une école de la réussite pour tous.

La loi de refondation de l'école comporte des avancées – les créations de postes – mais des interrogations subsistent pour permettre à tous les élèves d'acquérir un haut niveau de connaissances et de compétences.

60 000 postes seront créés sur cinq ans. Rappelons que plus de 100 000 postes ont été supprimés depuis 2002.

Pour la première fois depuis longtemps, 10 postes vont être créés à la rentrée prochaine à Champigny.

Cependant, ces ouvertures correspondent à l'évolution démographique mais ne font pas le compte : trois fermetures de classes sont toujours programmées, des enfants de moins de trois ans risquent de ne pas être accueillis (201 inscriptions au 29 mai 2013) et le Rased (Réseau d'aide pour les enfants en difficulté) nécessite de nouveaux moyens.

Les parents, les enseignants, les campinois sont particulièrement attachés au développement d'une école de qualité, laïque et gratuite.

Avec le comité local pour l'enseignement public, la mobilisation s'organise pour obtenir les moyens indispensables à la réussite scolaire de tous les jeunes Campinois.

Nous soutenons ces objectifs, car l'heure n'est pas à « moins d'école » mais à « plus et mieux d'école ».

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 doit être le fondement du projet de refondation de l'école.

L'urgence de la mise en œuvre du « tous capables », l'appréhension des savoirs toujours plus complexes, l'ambition de transmettre une culture commune, posent des questions fondamentales.

Seul un service public national peut être le garant de l'égalité d'accès aux savoirs sur tout le territoire.

En effet, le poids des inégalités territoriales pèse fortement dans la réussite des élèves.

Or, c'est ce danger que porte la mise en œuvre de la réforme des rythmes telle qu'elle est définie dans le décret.

Il est d'ailleurs révélateur de souligner qu'aucune ville du Val-de-Marne n'a décidé d'appliquer ce décret en 2013...

Au plan national, à peine 20 % des communes tentent de le mettre en œuvre...

Le décret précise que la semaine reste à 24 heures de classe au lieu des 26 heures avant 2008 suite à la décision précipitée et sans concertation d'arrêter l'école le samedi matin.

Les programmes scolaires eux ne changent pas. La dé-densification du temps scolaire ne sera donc pas effective.

Par ailleurs, la difficulté à boucler les programmes évoquée par les enseignants peut renvoyer en dehors du temps scolaire les activités artistiques, culturelles, sportives...

En effet, à travers la refonte des rythmes, l'État cherche à obtenir une implication plus grande des collectivités locales.

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

Qui peut dire aujourd'hui que tous les enfants sur tout le territoire tireront profit de ces nouveaux temps tels qu'ils sont définis ?

Les temps d'activités périscolaires éventuels sont irréalisables pour 8 400 enfants sur des créneaux de 45 minutes.

Quel projet périscolaire tenir en ¾ d'heure, justement au moment où les élèves sont le plus éveillé ? Pourquoi les communes devraient malmener ce



débat 11 juin Champigny

qu'elles portent de qualité avec leurs centres de loisirs pour boucher les trous d'une organisation de la journée qui pose problème?

Alors que la diversité des milieux d'apprentissage est une richesse pour le développement des enfants, cette réforme morcelle, dénature et précarise le périscolaire de sa mission en lui confiant ce que l'école ne ferait plus.

Si tous les enfants devaient rester de 15h45 à 16h30, avec les normes actuelles d'encadrement ce sont 700 adultes qu'il faudrait recruter et 500 si les taux évoluent vers 1 adulte pour 14 enfants en maternelle et 1 pour 18 en élémentaire.

D'ailleurs, le Conseil d'État vient de rejeter le décret visant à permettre un assouplissement des taux d'encadrement périscolaire pour des raisons de sécurité.

Je cite : « On ne peut pas expérimenter une réforme en réduisant une règle qui induirait une baisse de « la sécurité des mineurs ». « Les projets éducatifs territoriaux (PEDT) n'ont pas une garantie suffisante qui justifieraient la baisse du taux d'encadrement dans le cadre des activités périscolaires ».

Le gouvernement reviendrait sur le fonds d'amorçage prévu pour les communes qui mettent en place le décret en 2013.

L'État demande à la Caisse nationale des Allocations familiales (CNAF) de suppléer au versement. « Elle le fera contrainte et forcée mais pas deux fois... » (Jean Louis Drousseau).

Il est appaît évident que l'application du décret tel qu'il est, s'avère très difficile...

C'est tellement vrai qu'une des rares villes qui va appliquer le décret dès 2013, à savoir Paris, a été obligée de reconnaître « qu'il est difficile d'organiser des activités de qualité en l'espace de seulement 45 minutes » (page 6 de leur dépliant)

Toutes ces questions ont été largement débattues lors de la concertation qui s'est déroulée depuis plusieurs mois.

Le 23 février 2013 : le débat public

La première étape du débat élargi que nous souhaitons engager avec la communauté scolaire (parents, enseignants, associations intervenant dans le champ éducatif...) et les citoyens a été la rencontre du 23 février 2013 organisée par la municipalité à l'initiative du Comité local pour l'école publique.

Ce temps d'échange a porté principalement la refondation de l'école.

Ce débat, avec près de 300 participants, a été très riche et a permis à chacun de donner son avis (parents, syndicats d'enseignants, représentants de parents d'élèves, élus, animateurs).

Suite à cela, le Conseil municipal du 27 février 2013 a décidé de reporter à la rentrée scolaire 2014 l'application du décret ministériel du 26 janvier 2013 sur les rythmes scolaires pour les écoles maternelles et élémentaires (délibération adoptée à l'unanimité moins trois refus de vote).

Cette décision a permis de favoriser la nécessaire concertation élargie avec tous les acteurs concernés : citoyens, parents, enseignants, le tissu associatif, culturel et sportif de proximité...

Conseils d'écoles du second trimestre

- Le décret a été présenté dans chaque conseil et les débats ont principalement traité des moyens nécessaires pour l'école ainsi que des incohérences du décret.

La position municipale du report a été particulièrement appréciée.

D'autres réunions ont été organisées :

- Une réunion du comité local pour l'enseignement public s'est tenue le 2 avril,
- Une réunion entre la municipalité et les directeurs d'écoles en présence des Inspecteurs de l'Éducation nationale s'est tenue le 18 avril,
- Une réunion avec les trois syndicats enseignants de Champigny, le 21 mai,
- Une réunion des enseignants le 23 mai.

Des réunions ont eu lieu dans les groupes scolaires J.Decour, M.Thorez, A.France, G.Politzer, Solomon.

Tous les personnels de la commune, impactés par cette nouvelle organisation ont été réunis.

Des exigences fortes ont été soulevées afin de promouvoir une réforme de l'école qui assurerait l'égalité et la gratuité pour tous.

À Champigny, des propositions portent notamment sur la lutte contre la difficulté scolaire, pour la reconstruction du Rased et une baisse des effectifs par classes.

Il appaît également un rejet généralisé du décret avec des motivations diverses :

- Des parents d'élèves, des enseignants souhaitent la mise en place d'une semaine de 4 jours et demie, dans le cadre de la prise en compte des besoins et des rythmes de l'enfant,



débat 11 juin Champigny

- Les trois syndicats enseignants et les enseignants qui sont intervenus le 23 mai sont mobilisés pour l'abrogation de ce décret et pour obtenir des moyens supplémentaires en faveur de l'école.

Tenant compte de toute la richesse des échanges que nous avons impulsés dans notre ville, nous pouvons aboutir à une réflexion sur les rythmes intégrant notre volonté d'une réelle amélioration du temps scolaire des enfants, des moyens accrus pour les collectivités et pour l'Éducation nationale dans des rôles et des missions clairement redéfinis.

Notre démarche vise à favoriser l'expression de différents points de vue pour progresser vers un projet partagé.

Le débat de ce soir doit permettre de réfléchir à ce qui est le plus utile pour lutter contre l'échec scolaire, pour éviter le transfert de charges sur les familles et les communes.

Les emplois du temps doivent respecter le mieux possible les besoins connus du rythme de l'enfant, en prenant en compte l'ensemble de ces activités durant la journée (classe et hors classe) ainsi que le temps consacré à l'activité.

Il est reconnu par les psychologues que le morcellement répété d'une journée est néfaste à l'enfant.

Il faut donc repenser les temps de vie des enfants et mettre en cohérence les temps d'activités dont font partie les temps scolaires. C'est ce qui permettra de mieux adapter les méthodes d'enseignement et les

objectifs aux besoins de chaque élève mais aussi à leurs compétences.

L'organisation de la semaine scolaire est fixée par le directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN).

Cependant, le décret prévoit qu'une dérogation peut être accordée dans la mesure où une ville présente un projet cohérent.

Le bureau municipal de Champigny propose donc une alternative visant à :

- contrecarrer les effets du décret,
- respecter véritablement le temps de l'enfant,
- garantir le maintien du temps scolaire assuré par les enseignants, et donc sous la responsabilité de l'Éducation nationale
- poursuivre et développer les activités municipales.

Nous proposons donc que la semaine se déroule sur quatre jours et demi : lundi, mardi, jeudi et vendredi de 9 h à 12 h et de 14 h à 16 h 30, avec un accueil le matin, de 8 h à 8 h 50.

Le samedi matin de 9 h à 12 h donc 2 samedis sur 3.

Le mercredi resterait en l'état afin de permettre aux enfants de poursuivre leurs activités habituelles.

Cette proposition soumise à la discussion, devra être défendue, si elle est retenue, auprès de l'Éducation nationale qui garantit l'application du décret.

Maintenant place au débat...

MISE EN PLACE DE LA RÉFORME DES RYTHMES SCOLAIRES

une démarche participative à Roissy en Brie

Malgré les lourdes problématiques soulevées et le peu de temps imparti pour une appliquer la réforme des rythmes scolaires dès la rentrée 2013, la municipalité a fait le choix de concerter la population. Ce samedi 16 février, très nombreux étaient les Roisséens, parents d'élèves, membres d'associations ou encore représentants du corps enseignant venus s'informer et échanger autour de la réforme des rythmes scolaires. Afin que chacun puisse avoir la même connaissance des enjeux, les grandes lignes du décret ont été présentées à l'assistance. Les débats ont clairement laissé apparaître la volonté partagée de reporter cette réforme. C'est sur la base de cette concertation qu'a été proposé le report de la réforme à la rentrée 2014.

Le 18 février, le Conseil municipal a d'ailleurs délibéré dans ce sens à l'unanimité. Un report permet à la Ville de poursuivre un triple objectif : consulter toutes les instances concernées par les modifications et les réorganisations de services, travailler avec l'ensemble des acteurs du monde éducatif pour élaborer un projet éducatif territorial cohérent et pertinent et, bien entendu, placer l'enfant au cœur du projet en mettant en œuvre la réforme dans les meilleures conditions.

Au cours de cette première réunion publique, un collectif est mis en place qui réunit des représentants de toute la communauté éducative : parents d'élèves, directeurs d'écoles, enseignants, délégués départementaux de l'Éducation nationale et élus...

S'inscrivant dans une démarche de démocratie participative, les travaux du collectif serviront à nourrir la réflexion engagée en interne par les services municipaux, qui sont entièrement mobilisés sur cette question. Afin d'enrichir la réflexion et le débat, deux spécialistes des questions éducatives, Jacques Bernardin le président du GFEN et Stéphane Jollant, président d'Enjeu étaient conviés le 22 juin à animer une séquence de travail. Chacun est intervenu sur son domaine de prédilection : l'école – au sens large – pour le premier ; l'animation pour le second.

L'objectif de la municipalité de Roissy-en-Brie est double : à la fois agir dans un cadre de formation auprès des responsables associatifs mais aussi et surtout, donner à chaque participant les éléments d'un langage commun. En effet, avant de se préoccuper de considérations strictement organisationnelles, et pour dépasser la question du samedi ou du mercredi ou de la pause méridienne, il semblait important de se reposer ensemble des questions simples : Qu'est-ce que l'école aujourd'hui ? Quelle a été son évolution ? Reste-t-elle nationale ? Que peut-on attendre d'elle ? Quelle place pour l'enfant dans cette école ? Quel projet éducatif construire ? Vers quels contenus aller ? Bref, et parce que cela semble se perdre dans les considérations d'intérêts multiples et parfois croisés : Pourquoi la réforme ? Vers quels objectifs tendre pour qu'elle soit utile aux enfants ?

Après chacune des présentations, un débat s'est engagé avec le public, d'échanges avec la salle a permis de mettre en commun les positions des uns et des autres.

Dans un second temps, les membres du collectif ont été amenés à faire remonter leurs remarques sur un avant-projet de questionnaire à destination des familles. Elles seront invitées à le remplir jusqu'au 15 juillet. La méthodologie et le planning de travail ont ensuite été validés par l'ensemble des participants.

Après une nouvelle session où interviendra notamment un chrono-biologiste, les travaux pratiques commenceront effectivement dès la rentrée, au sein d'ateliers « mixtes », où chacun sera représenté. Une réunion publique est prévue en fin d'année afin de restituer le projet éducatif territorial (PEDT) qui aura été construit par le collectif, les associations et, bien sûr, les services municipaux concernés.

Restera, et ce n'est pas le moins important en ces temps d'austérité et de baisse drastique des dotations aux collectivités, à mettre en adéquation, les attentes, les besoins et les moyens...

L'ÉDUCATION NOUVELLE

*est-elle si populaire ?***Jacques Bernardin**

GFEN

article paru dans la revue

Dialogue N° 112-113, juin 2004

De Freinet luttant pour *L'École du peuple* au GFEN ayant depuis toujours inscrit la démocratisation de l'école puis de l'accès au savoir dans ses orientations, personne ne peut soupçonner l'Éducation nouvelle de méconnaître ou de négliger la question sociale. Pour autant, les orientations s'incarnent et se réalisent dans des pratiques sur lesquelles il est sain de porter un regard lucide, afin d'en apprécier la pertinence au regard de ces visées.

On peut ainsi interroger ce qui est de nature à perturber certains parents dans nos approches, car c'est une des questions majeures dont dépend notre développement : comment rendre notre conception de l'éducation populaire ?

On peut ainsi interroger ce qui est de nature à perturber certains parents dans nos approches, car c'est une des questions majeures dont dépend notre développement : comment rendre notre conception de l'éducation populaire ?

Ce qui est de nature à heurter les parents de milieux populaires**1. Le rapport au temps**

L'Éducation nouvelle s'inscrit dans le moyen, long terme. Pour porter ses fruits, elle exige une certaine cohérence éducative dans la durée, car éduquer est bien plus qu'instruire. C'est d'autant plus indispensable lorsque les valeurs qu'elle veut promouvoir s'affirment à contre-courant de ce qui a cours dans la réalité sociale.

Or, lorsque l'avenir est impensable ou imprévisible et l'espérance « précaire », il est difficile de se projeter avec sérénité dans le futur. La tendance est d'engranger sans attendre, de saisir ce qui est à portée, de vivre l'ici et maintenant. À l'école comme dans l'ensemble de la vie sociale, on pourrait ainsi comprendre l'impatience, le besoin d'immédiateté. Or, la logique éducative n'est pas celle de la consommation. Elle exige d'assumer la frustration de ne pas avoir « tout, tout de suite », d'accepter de ne pas savoir pour se mettre à chercher, de renoncer au don de la connaissance par l'enseignant pour la conquérir soi-même ...

2. La conception du travail

Là où l'expérience professionnelle des parents les amène à concevoir le travail véritable comme nécessairement laborieux, rugueux et pénible, l'Éducation nouvelle parle en termes d'activités stimulantes, jubilatoires voire joyeuses... Est-ce bien sérieux ? Quand, pour les parents, le travail est contraint dans ses horaires comme dans ses

modalités, quel sens peuvent avoir les pratiques scolaires revendiquant la liberté de choix (de certaines activités) et insistant sur le « libre cheminement » des élèves ?

Sous la pression des fondateurs de l'Éducation nouvelle (dont Maria Montessori, s'appuyant sur les psychologues de l'enfance), l'école maternelle en est venue à faire l'apologie du jeu. Faut-il s'étonner qu'elle souffre d'un déficit de légitimité chez nombre de familles qui estiment qu'il y a tant à faire pour leurs enfants qu'il vaudrait mieux ne pas traîner et engager sans tarder, plus franchement, ce qui les prépare à la grande école ? Pour qui n'est pas averti des théories du développement, il n'est pas si naturel de penser le jeu comme pouvant être une activité sérieuse, exploratoire de l'environnement physique et social, un pont entre le monde interne et le monde externe permettant d'« apprivoiser » ce dernier¹, donc à forte portée éducative...

3. Les activités proposées

La logique des familles populaires se trouve ainsi dès la maternelle en porte-à-faux vis-à-vis de ce qui, dans l'école, semble détourner les élèves des apprentissages fondamentaux. Bien que plaisant aux enfants (ce qui est déjà douteux !), l'éducation physique, les activités artistiques, les projets et les classes de découvertes sont des domaines suspectés d'être des pertes de temps, au nom d'une logique de l'efficacité selon laquelle l'école ne devrait transmettre que les savoirs utiles et tous les savoirs utiles².

Le rapport à la culture que cherche à promouvoir l'Éducation nouvelle vient percuter une attente forte du côté des apprentissages instrumentaux, sous la double pression du social (d'abord savoir lire, écrire, compter) et d'une conception de la progression des apprentissages, devant nécessairement cheminer du simple au complexe. Là encore, il faut être « averti » pour imaginer la lettre de l'alphabet complexe au regard de la pluralité de ses valeurs³ dans le système graphique, et pour penser que le livre s'impose d'emblée pour impulser, initier, légitimer, soutenir et accompagner l'apprentissage, dès le plus jeune âge, *avant même que l'enfant sache lire* ! Ceux des enseignants qui essaient depuis des années de bousculer les habitudes convenues en matière d'apprentissage de la lecture savent bien que ceux qui y résistent le plus... sont les familles dont les enfants sont censés le plus en bénéficier ! Ces réactions sont moins des signes d'ingratitude que d'incompréhension fondamentale : si mon enfant a déjà du mal à y arriver, pourquoi ne faites-vous pas plus simple ?... Attentes en matière de contenu et de progressions en cohérence avec une certaine vision de l'apprentissage.

1. Cf. Donald.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, 1981.

2. Cf. Daniel Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, PUL, Lyon, 1998.

3. Pour la lettre « s » par exemple : valeur phonologique dans « soupe », valeur grammaticale dans « tu joues » ou « des règles », valeur sémantique dans « pois » (différenciant alors de « poids » et de « poix »).



l'éducation nouvelle est-elle si populaire ?

4. La conception de l'apprentissage

À travers les différentes activités scolaires, l'Éducation nouvelle vise l'autonomie intellectuelle, la distance critique, la capacité à débattre et à prendre des décisions, l'appropriation des outils culturels indispensables pour l'exercice de la citoyenneté. Savoir étant compris comme le résultat d'un processus qui n'a de valeur que s'il y a compréhension partagée, les voies permettant d'y parvenir sont essentielles, valant au-delà de l'objet travaillé.

Pour les familles populaires, l'acquisition de connaissances est conçue davantage comme addition de savoirs que comme maîtrise de processus ou capacité à raisonner. « Les exercices scolaires ne sont pas constitués en "activités qui sont à elles-mêmes leur fin" (Bourdieu), dont les finalités ne se dévoilent qu'à long terme dans la maîtrise de procédures intellectuelles abstraites. Ils sont constitués en exercices pour obtenir des résultats qui se traduisent dans les notes, dans le passage d'une classe à une autre, dans ce qu'ils permettent de conquérir socialement »⁴. C'est donc à force de « travail », entendu comme suite de tâches réalisées à la demande et sous l'autorité du maître que l'on apprend peu à peu. Conçu comme produit fini, le savoir peut être distribué, communiqué, dicté par l'enseignant. Du côté des apprentis, l'activité qui s'impose est plutôt l'écoute, la répétition et la mémorisation (afin de pouvoir restituer lors des contrôles), dans le respect et sous la dépendance du maître.

Parler d'autonomie et d'émancipation, c'est vraiment « ne pas avoir les pieds sur terre » et faire la part belle à l'individualisme, ce qui est renvoi aux valeurs des classes moyennes et supérieures. Dans certaines familles en effet, lors de la socialisation primaire, le « moi » de l'enfant est plus fréquemment amené à se différencier par une série incessante d'ajustement aux intentions, aux réserves, aux motifs exprimés et développés par les autres dans leur discours. Dans d'autres familles par contre, les rôles sont définis rigoureusement, les liens communautaires puissants et les délimitations symboliques étanches et rigoureuses, on y a le sentiment très fort de son identité sociale, aux dépens de son autonomie⁵.

5. Le rapport au langage

L'Éducation nouvelle a toujours valorisé l'expression et la créativité, en matière de langage notamment, ainsi qu'un usage immodéré du langage pour communiquer, racon-

ter, expliquer, argumenter, exposer ses idées, son opinion ou le résultat de son travail.

Or, il y a là aussi convocation d'une expérience langagière plus insolite et inhabituelle aux uns qu'aux autres. Certains enfants ont été habitués très tôt à donner leur avis, à expliciter, à préciser leur propos voire à jouer avec le langage ; ils ont été familiarisés avec des formulations explicites visant l'évocation ou la formalisation de l'expérience ; ils ont enfin bénéficié d'échanges précoces autour des livres les initiant à des univers imaginaires en même temps qu'à la langue de l'écrit et au traitement de genres discursifs complexes (les récits). D'autres enfants ont une expérience langagière plus pragmatique, des propos plus elliptiques, plus fortement attachés au contexte, à l'ici et maintenant.

Dans les familles populaires, en tendance, on ne parle pas « pour ne rien dire », la parole se prend rarement pour fin, elle n'est pas séparée de l'action ou des pratiques en train de se faire, sans attention particulière aux formes de l'expression, à la correction et à la précision de ce qui est dit⁶ (ce qui peut aisément se comprendre dans des contextes où les référents sont partagés). Les jeux de langage ont des statuts très différents selon les classes sociales, tout comme l'argumentation. S'exprimer peut ainsi apparaître comme une volonté de « se mettre en avant », de se « faire remarquer », et finalement de dire qui l'on est. On n'utilise jamais gratuitement le langage qui, au-delà de ses fonctions classiques, permet de situer sa place, de révéler ou d'affirmer son identité sociale.

On pourrait ajouter plusieurs points à cet inventaire des sources de discrimination sociale, dont entre autres : le contrat de travail (qui, lorsqu'il n'est pas explicite, ne fonctionne que dans la connivence culturelle) ; les modalités d'évaluation et de contrôle (qui, lorsqu'elles sont diffuses, participent d'une « pédagogie invisible » brouillant les cartes) ou la place faite à l'expression personnelle. Certains ont soutenu que « Les pédagogies actives, paradoxalement, accroissent le poids des différences culturelles, parce qu'elles font appel à des dimensions de la personne qui ne sont pas aussi ouvertement en jeu dans les pédagogies traditionnelles »⁷.

L'Éducation nouvelle est-elle irrémédiablement élitaire ?

L'Éducation nouvelle dans son ensemble a combattu l'enseignement dogmatique qui prévalait jusqu'au moins les années 70, participé à l'ouverture de l'enseignement secondaire unifié à tous (faut-il rappeler le plan Langevin-Wallon ?), ferrailé contre l'idéologie des dons et celle du handicap socioculturel justifiant les inégalités

4. Daniel Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, op. cit., p. 163.

5. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, Ed. de Minuit, Paris, 1977.

6. Daniel Thin, *Quartiers populaires...*, op. cit., p. 83-84.

7. Philippe Perrenoud, *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Service de la recherche sociologique, Genève, 1985 (cité dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994, p. 155.)



l'éducation nouvelle est-elle si populaire ?

sociales (chantier sans cesse à ré-ouvrir...), impulsé et infléchi un certain nombre d'orientations en matière éducative sur le plan national, ce qui n'est pas rien !

Sans doute est-il temps qu'elle affine ses modalités d'action pour les mettre à la hauteur des nouvelles aspirations cherchant à conjuguer démocratisation et émancipation, qu'elle parle de façon plus claire et plus explicite à ses principaux destinataires afin de devenir encore plus franchement « populaire ». Qu'est-ce qui pourrait y participer ?

1. Lever les malentendus sur la pédagogie active

Cherchant à rompre avec les formes d'enseignement distributives classiques, l'*Éducation nouvelle* a fait la promotion de la pédagogie active, sollicitant l'expérience, l'engagement et l'activité des élèves, prenant ainsi appui sur un rapport pragmatique au réel de certains élèves, plus sensibles que d'autres au fait de « voir le bout de leurs actes » : la pédagogie du projet en est un des plus clairs exemples. Néanmoins, cette référence au vécu et à l'activité n'est pas exempte d'ambiguïté.

L'expérience, fût-elle cumulée, ne suffit pas en matière d'apprentissages intellectuels. Contrairement au savoir-faire, savoir résulte d'un effort d'objectivation, est le fruit d'un processus de construction intellectuelle. Cela consiste à tirer parti du vécu, à dégager une règle (de fonctionnement ou d'action) à valeur plus générale, susceptible de transfert hors du contexte spécifique initial. Tout le problème est donc de conjuguer appui sur l'expérience et sortie de celle-ci pour doubler la maîtrise pratique de la situation par une maîtrise symbolique du principe qui l'explique. C'est justement à cet endroit que peinent les élèves qui nous préoccupent, ayant tendance à s'engluer dans le vécu convoqué, dans une logique de réalisation qui occulte l'apprentissage dont le vécu n'était censé qu'être le support.

C'est le risque (toujours présent dans certaines formes de la pédagogie nouvelle) de « *confusion entre pédagogie active et pédagogie concrète qui provoque beaucoup de dégâts dans l'enseignement. On confond l'activité intellectuelle de l'élève et l'activité physique de l'élève sur du matériel manipulable ou l'activité de l'élève à partir de situations familiales. Ce qui est important, c'est l'activité intellectuelle de l'élève* »⁸... et cela ne vaut pas que dans le champ mathématique.

2. Éclaircir ce qu'on attend du travail à l'école

Apprendre, ce n'est pas cumuler une somme de connaissances, des règles et des principes qui préexistent,

c'est – pour en assurer la compréhension, l'appropriation durable et la possibilité d'en faire usage – les (re)construire, les ré-inventer pour soi-même. Et ce faisant, c'est l'occasion de confronter son point de vue sur les choses avec celui des autres, de sortir d'une relation d'évidence au monde pour le questionner, d'élargir sa pensée par la sollicitation de l'imaginaire et l'exercice de la rationalité. Au-delà de la réussite des apprentissages, l'enjeu en est la construction de sujets qui seront amenés – un jour ou l'autre – à faire des choix, à parler en leur nom propre, à exercer leur libre arbitre, à se situer dans le monde et à faire avec les autres.

C'est tout l'enjeu des démarches de construction de savoirs élaborées par le GFEN, qui rompent avec une conception linéaire des apprentissages et cumulative des connaissances pour y substituer, à travers la confrontation à des situations-problèmes posant des défis cognitifs, des processus de conceptualisation avec des ruptures, des prises de conscience, des paliers de structuration progressive. L'extraordinaire de ces situations, c'est qu'elles réussissent – contre toute attente – à embaucher et maintenir chacun dans l'activité... jusqu'à son terme, renversant fréquemment le sentiment d'incompétence initial des uns ou des autres. Basée sur l'échange entre pairs, la mutualisation des questionnements, des hypothèses et des avancées, cette co-construction est en résonance avec les pratiques de solidarité, certes en décalage avec certains usages sociaux, mais propice à d'autres connivences.

Sans doute est-il indispensable que les parents puissent vivre pour eux-mêmes de telles situations pour en éprouver la force et la pertinence. Ce qui les frappe alors, c'est l'audace du projet éducatif, postulant l'intelligence de leurs enfants... pour la faire fructifier. Il devient clair que la compréhension facilite la mémorisation des notions travaillées... Ce qui pose autrement la question de l'aide, à la maison comme à l'école.

3. L'usage du langage

Dans de telles situations de recherche, toutes les idées sont bonnes à entendre face à ce qui résiste. Que ce soit individuellement, dans l'espace d'un petit groupe ou face à la classe, chacun a de multiples occasions de donner son avis, d'évoquer son expérience, de proposer une explication, de justifier son point de vue, poussé par ses pairs.

Loin de ne servir que comme support de l'expression personnelle, lorsqu'il sert à classer, à mettre en relation, à catégoriser, à argumenter ou à résumer et synthétiser, le langage est le vecteur de la réflexion, de la pensée individuelle et collective. Et si la précision des termes et la complexité des formulations s'imposent, c'est de

8. Bernard Charlot, « L'épistémologie implicite des pratiques d'enseignement des mathématiques », in R. Bkouche, B. Charlot, N. Rouche, *Faire des mathématiques : le plaisir du sens*, Armand Colin, 1991, p. 179.



l'éducation nouvelle est-elle si populaire ?

façon intrinsèque, parce que la situation à comprendre et les autres à convaincre l'exigent.

On s'aperçoit alors que les différences s'estompent, ce qui confirme qu'elles ne sont pas irréductiblement attachées à certains groupes sociaux, que les formes et usages ne sont « *pas stables mais dépendantes de la situation* »⁹.

4. Le souci de transparence

Rien n'est plus redoutable, pour ceux qui n'en maîtrisent guère les codes, que toutes les fausses évidences ! De façon générale, la clarté cognitive en matière d'école pourrait davantage être la règle. Rendre les programmes lisibles, clarifier les objectifs visés, expliciter les buts des activités, déplier les modalités pour y parvenir : tout concourt à sécuriser les élèves face à un univers parfois opaque, et à faciliter leur entrée dans les activités.

Pour eux comme pour leurs parents, la visibilité des progrès légitime les efforts et la persévérance, et l'éclaircissement collectif des moyens pour les réaliser contribue à en redoubler les effets. On sait combien chaque réussite compte, et peut servir de base pour une reconquête de l'envie d'apprendre. La confiance des milieux populaires dans l'école est inévitablement attachée aux progrès de leurs enfants.

Conclusion

Notre conception de l'*Éducation nouvelle* nous amène à prendre nettement distance avec certaines thématiques faussement progressistes.

Distance avec « l'égalité des chances », qui est le cache-misère d'une ségrégation scolaire qui perdure, assumant insidieusement l'inégalité dans les faits (chacun ayant eu « ses chances » n'avait qu'à la saisir), tout en refoulant la réalité de l'exclusion sociale derrière le paravent du mérite individuel (« Ne viens pas te plaindre de ton sort, tu l'as mérité ! »).

Distance avec l'idée de « l'enfant au centre de l'école », qui peut amener à hypertrophier la parole et les actes des enfants en minorant la valeur des contenus que l'École est chargée de leur transmettre, afin de les ouvrir à une socialisation élargie. Car c'est bien en sortant du cercle de ses proches, en se confrontant à la double altérité des autres et de nouvelles manières de voir les choses, en s'appropriant les codes, œuvres et savoirs qui lui précèdent que chacun « s'élève », se construit progressivement comme sujet pouvant prendre sa place dans la société. Faute de quoi, les rois

sont nus ! Ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille nier la dimension subjective convoquée et à l'épreuve dans tout apprentissage. Sachant désormais plus nettement ce qui contribue à faire la différence en la matière, c'est *le rapport au savoir et à la culture* des élèves qui doit être au centre de nos préoccupations pour enrayer les logiques qui, cherchant à « s'adapter aux publics », creusent les inégalités.

Distance avec la conception d'un savoir trop souvent confondu avec l'accumulation de connaissances (voire d'informations) et conçu comme évidence. Il s'agit moins de revendiquer « toujours plus » de savoirs que de plaider pour une autre approche du savoir, suscitant l'appétit des élèves qui disent être gavés sans faim. Restaurer la curiosité et l'envie de comprendre exige d'en restituer l'essence. L'épistémologie nous apprend qu'il est, à l'échelle historique comme pour chacun, dépassement d'un obstacle, rupture avec ce qui précède, restructuration de la façon de voir et de penser. Sa fonction n'est pas que sociale, elle est plus fondamentalement anthropologique : savoir sert à élargir les pouvoirs de compréhension et d'action sur le monde, à sortir d'un rapport d'impuissance fataliste au réel. Est-ce que cela ne pourrait pas passionner les élèves ?

L'idée de construction et même de socio-construction du savoir est de plus en plus partagée (en didactique, dans les centres de formation, à travers la littérature pédagogique), mais il n'est pas sûr que chacun se réfère à la même conception du savoir et du processus d'apprentissage qui en découle. Quant aux pratiques, il y a loin de la coupe aux lèvres...

L'*Éducation nouvelle* gagnerait à prendre nettement distance par rapport à la vulgate de constructivisme dont on la rend injustement comptable, alors même qu'elle est majoritairement écartée des centres de formation officiels. Elle n'a pas à assumer ce que les observateurs du système dénoncent à juste titre comme participant à une discrimination scolaire redoublée : le flou des attendus scolaires et des règles qui prévalent, l'effacement des contenus derrière des dispositifs fétichisés (où il faudrait « travailler en groupe », mais parfois sans objectif réellement défini), l'appel fréquent au vécu des élèves ou les « mises en activité » insuffisamment pensées.

Tout cela renforce les malentendus en matière d'apprentissage et la disqualification de l'école auprès des parents qui disent – fort justement – être perdus... Faut-il s'étonner alors qu'ils soient sensibles aux sirènes appelant au « retour à l'ordre pédagogique » ?

9. Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières, structures sociocognitives et apprentissages différenciés*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris V, 1990, tome I, p. 145.

LE « BUZZ » DE L'INNOVATION TECHNOCRATIQUE

*une impasse pour démocratiser la réussite scolaire***Yves Peuziat**

IA-IPR

membre du bureau national
du Syndicat des inspecteurs
d'Académie

« Expérimentez, innovez » le slogan de l'innovation se décline sous toutes ses formes depuis 2005. Un forum animé par le Café pédagogique lui est dédié depuis 2008. Les CARDIE (Correspondants académiques Recherche Développement Innovation-Expérimentation) depuis 2009 sont ses « lieutenants en académie ». Et aujourd'hui, le CNIRE (Conseil national de l'innovation et de la réussite éducative), installé en ce début d'année, est son pilote national.

Qu'il faille innover dans un monde où la connaissance croît de façon exponentielle, révélant ainsi sa complexité, bien sûr. Qu'il faille innover au regard de la diversité des publics scolaires et particulièrement ceux d'entre eux de plus en plus éloignés de la culture de l'école, bien sûr. Mais cette incantation à l'innovation ne peut servir de politique. Elle relève de la méthode « Coué » qui, sans boussole, génère certes des projets novateurs, mais dont l'efficacité reste à démontrer pour les élèves qui ont le plus besoin d'un accompagnement pédagogique.

Qu'il faille innover dans un monde où la connaissance croît de façon exponentielle, révélant ainsi sa complexité, bien sûr. Qu'il faille innover au regard de la diversité des publics scolaires et particulièrement ceux d'entre eux de plus en plus éloignés de la culture de l'école, bien sûr. Mais cette incantation à l'innovation ne peut servir de politique. Elle relève de la méthode « Coué » qui, sans boussole, génère certes des projets novateurs, mais dont l'efficacité reste à démontrer pour les élèves qui ont le plus besoin d'un accompagnement pédagogique.

Car la véritable question n'est-elle pas celle-là ? Comment faire progresser et réussir tous les élèves ? En effet, tel n'est-il pas l'enjeu de la véritable démocratisation de l'École au moment où les études internationales montrent que l'écart entre les résultats des « moins bons » élèves d'origine sociale populaire ne cessent de se creuser avec les « meilleurs » issus des classes moyennes ou supérieures ? Si innovation il doit y avoir, elle doit être d'abord politique avant d'être technique. Nous entendons par politique, la nécessité pour l'innovation de s'inscrire d'abord et radicalement dans le débat des enjeux de l'éducation. Celui de la réussite de tous étroitement lié à celui de l'émancipation par laquelle on accède à la liberté de jugement qui passe à l'évidence par l'accès à la connaissance et l'acquisition de compétences, est alors posé. Car, personnelle et collective, cette émancipation est au fondement de l'école républicaine avant tout utilitarisme social et économique. Dès lors, faire progresser les élèves en humanité n'est-il pas plus fondamentalement anthropologique et ambitieux que de se résoudre à mettre en œuvre une modernité novatrice nécessairement éphémère ?

Scander l'innovation invite à dépasser les contraintes et les archaïsmes. Mais de quelle domination est-il nécessaire de s'affranchir pour s'engager dans une réflexion didactique et pédagogique visant la réussite

de tous les élèves ? Telle est la question que tous les pédagogues épris de l'esprit de progrès doivent se poser.

La réussite des élèves passe par leur progrès. Celui-ci doit donc être au cœur de la véritable innovation. Il doit s'analyser à l'aune de l'acquisition de compétences définies comme des savoirs de pouvoirs, ceux qui permettent de comprendre le monde et d'agir pour sa transformation vers toujours plus d'humanité. Ce progrès s'inscrit donc nécessairement dans les savoirs socioculturels des élèves qu'il s'agit de prendre en compte de façon coopérative et adaptée à la réalité de notre monde (le flux d'information, la vitesse des découvertes, les nouvelles technologies et leurs nouvelles pratiques sociales, les enjeux sociaux et environnementaux...). C'est ainsi que pourrait être portée une véritable innovation avec en son cœur un enseignement émancipateur et structuré débarrassé de pratiques aliénantes d'inculcation de connaissances sans autre finalité que leur accumulation pour occuper une place définie dans le monde tel qu'il est. Le slogan institutionnel fait résolument l'impasse sur la finalité émancipatrice de l'acquisition d'une culture permettant de développer l'esprit critique et la liberté de pensée – en lieu et place de connaissances figées et de formalisme social – qui est le sous-basement de la capacité à intervenir sur le monde.

Dans cette perspective, le rôle de l'inspection, qui est un des actes majeurs dans l'appui que l'institution scolaire, se doit d'apporter aux enseignants, doit être repensé. C'était d'ailleurs l'objet du colloque sur *L'évaluation des enseignants du second degré* organisé à l'initiative de syndicats de la FSU et du SIA, à Paris, le mercredi 5 juin 2013. Le SIA, défend la nécessité d'une inspection débarrassée de la contrainte d'une notation influençant directement le déroulé de carrière des enseignants. Pour que le professeur soit un véritable praticien réflexif, créateur et novateur, dans une perspective de progrès de tous les élèves d'aujourd'hui, l'inspection doit devenir un moment fort de la confrontation de pratiques avec une analyse experte et distanciée.

L'innovation technocratique, aujourd'hui promue au rang d'objet de mode, relève malheureusement du « buzz », alors que nous aurions tout à gagner d'une innovation pérenne fondée dans notre école, sur les valeurs de l'idéal républicain et de l'idéologie généreuse et exigeante qui le sous-tend.

LOI PEILLON : COMMUNIQUÉS

RÉSEAU ÉCOLE

24 juin 2013

Le réseau École prend acte du vote de la loi sur la refondation de l'école à l'Assemblée nationale. Les responsabilités qui sont les nôtres et les combats à venir n'en sont que plus immenses.

Nous savons bien qu'étranglé par des choix ultralibéraux européens auxquels il n'a pas tourné le dos, le gouvernement devra renoncer à tirer les conclusions pratiques de certains principes affichés. L'annonce, au mois de mai, de suppression de postes d'Assistants d'éducation et d'Assistants pédagogiques faites dans de nombreuses académies et l'annonce de la baisse de salaire des nouveaux enseignants faite par Vincent Peillon le confirme. Les conditions de la rentrée le montrent déjà. Nous serons aux côtés des forces syndicales et des parents pour que se traduisent dans les faits les concessions qui ont été faites grâce à la bataille des amendements menée par nos parlementaires au Sénat.

Absence de ruptures avec la réforme des lycées Chatel, priorité donnée à l'école primaire alors qu'une véritable refondation exige une refonte de l'ensemble du système éducatif, permanence d'une référence au socle commun, refus d'étendre la scolarité obligatoire de 3 ans à 18 ans..., le texte voté ne verrouille aucune des dérives libérales que nous dénoncions déjà dans le projet Fillon en 2005. Avec le texte de l'ANI et celui pour l'université, il forme un triptyque cohérent répondant aux exigences du MEDEF, aux préconisations de la commission euro-

péenne contenues dans le projet « Europe 2020 » inscrit dans la stratégie de Lisbonne visant « l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde ».

Nos luttes trouvent leur énergie et leur sens dans un projet pour l'école que nous portons et qui sont incompatibles avec les orientations définies par Lisbonne et Europe 2020. Parce que l'éducation est un droit fondamental et inaliénable, c'est le service public national d'État qui l'assure. Parce que la démocratisation de l'école dans toute la diversité des élèves qu'elle accueille est pour nous la seule manière de répondre aux exigences de savoirs qui se complexifient, l'école doit offrir en son sein même et à tout élève sans restriction ni exclusive le champ complet des savoirs partagés: cela appelle une transformation par le haut des contenus enseignés, de la formation des enseignants et des cursus des élèves mais aussi par la mise en place d'une véritable gratuité de l'école. Parce que nous voulons qu'elle forme des citoyens libres, critiques et créatifs, nous refusons que l'école soit la chambre d'observation et de tri des compétences, visant simplement l'employabilité à court terme des jeunes et futurs citoyens.

Les militants communistes poursuivent le combat avec toutes celles et ceux qui entendent transformer les reculs concédés en avancées concrètes et réelles pour une véritable refondation de l'école. Ils seront de celles et ceux qui ne s'en laisseront pas conter !

FRONT DE GAUCHE POUR L'ÉDUCATION

Projet de loi Peillon : intervenir pour un véritable projet de refondation de l'École

Le Front de gauche pour l'Éducation prend acte des évolutions du texte de loi gouvernemental et du vote positif des sénateurs communistes.

Le gouvernement, qui a accepté plusieurs amendements du groupe CRC, ne peut revenir en arrière à l'Assemblée à moins de se déjuger et de faire la démonstration que le vote des parlementaires n'a pas de valeur pour lui ; à moins de faire le choix d'une école aux antipodes de la volonté d'une véritable refondation manifestée dans le pays et au sénat. La balle est désormais dans son camp.

Les débats organisés ces derniers mois dans le pays et ceux qui se sont tenus au Parlement, les luttes et manifestations menées par les enseignants et leurs organisations syndicales montrent que d'autres avancées sont encore nécessaires pour engager une véritable refondation de l'École.

Ainsi la notion de socle commun, qui ouvre la possibilité d'une école à plusieurs vitesses, reste présente dans le texte. Aucune ambition n'est formulée en matière de refonte des programmes scolaires et d'extension de la

scolarité obligatoire, en vue d'une élévation générale du niveau des connaissances et d'une réduction des inégalités sociales d'accès aux savoirs. Aucune mesure d'égalisation des conditions d'enseignement n'est programmée, alors même que le contexte de la réforme des rythmes scolaires fait courir le risque d'un accroissement des inégalités territoriales. Le pré-recrutement de candidats aux concours de l'enseignement, qui apporterait des garanties sur la qualité de la formation et sur la diversité des origines sociales des enseignants, n'est pas stipulé dans la loi. Quant à la régionalisation de la formation professionnelle et de l'orientation, qui entraînerait le démantèlement de secteurs décisifs du service public, nul ne sait ce que le gouvernement entend finalement faire prévaloir lors des débats à l'Assemblée nationale.

Fort des débats engagés ces dernières semaines, le Front de gauche pour l'éducation appelle chacun à intervenir auprès des députés de gauche pour exiger une véritable loi de refondation de l'École.

le 27 mai 2013

LE RÉSEAU ÉCOLE À L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ DU PCF

Cette année encore, le PCF organise son université d'été aux Karellis les 30, 31 août et 1er septembre. Le réseau École y proposera un atelier :

Rythmes scolaires : quel rôle des municipalités dans les politiques éducatives ?

Animé par Sébastien Laborde, membre du secrétariat du réseau École, adjoint au maire de Saint-Denis de Pile en charge de la dynamique associative, enseignant.

Un atelier utile aux élus, aux candidats et à tous les militants dans la perspective des municipales !



Un autre atelier, organisé par La Pensée, portera sur **les contenus d'enseignement** et leur portée politique et sera animé par Pierre Clément.



N'oubliez pas de vous inscrire ! <http://formation.pcf.fr>

AGENDA

24 et 25 août, Grenoble : Estivales du Front de gauche

Un atelier portera sur l'éducation.

30, 31 août et 1er septembre, Karellis : Université d'été du PCF

Le réseau École organisera un atelier sur les rythmes scolaires et les municipales. Mais beaucoup d'autres ateliers pourront vous intéresser ! Toutes les informations ici : <http://formation.pcf.fr>

2 septembre : rentrée scolaire

Un modèle de tract sera mis à disposition des fédérations : « Priorité à l'école »... mais quelle école ?

13, 14 et 15 septembre : Fête de l'Humanité

Le réseau École est à la disposition des stands qui souhaiteraient organiser un débat sur les questions éducatives. N'hésitez pas à nous solliciter !



**envoyez-nous vos comptes-rendus
de débats, annonces d'initiatives...**
reseau.ecole-pcf@orange.fr