

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](mailto:reseau.ecole-pcf@orange.fr)  
[www.pcf.fr](http://www.pcf.fr)

n° 51 novembre 2011

la lettre

réussir la transformation progressiste de l'École

## DANS CE NUMÉRO



### ÉDITORIAL

**60 000 postes. La France a-t-elle les moyens d'une politique éducative de progrès ?.** Par Marine Roussillon

page 2



### DOSSIER : COMPÉTENCES

Le livret personnel de compétences : cheval de Troie du néolibéralisme à l'école. Par Pierre Clément

page 4

Les livrets personnels de compétences. Par E. Heurtier et S. Pouget, membres du Collectif national de résistance à Base-élèves

page 6

Le livret de compétences au service de la transformation des postures professionnelles des équipes ?. Par Christian Foiret

page 9

« Livret personnel de compétences » : pour un futur personnel en livrée de concurrence. Par Régis Régnauld

page 11

Compétences : changer de paradigme et construire un curriculum émancipateur. Par Loïc Antoine

page 14



### DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE...

Quelles pratiques pour réduire les inégalités ? Intervention de Jacques Bernardin (GFEN) au Colloque FSU : *Donnons un avenir au système éducatif pour la réussite de tous !*, Mercredi 28 septembre 2011, Paris.

page 15



### CONTRIBUTIONS AU PROJET PARTAGÉ POUR L'ÉCOLE

Contribution du Réseau ACTE (*Agir pour contribuer à transformer l'École*) PCF66.

page 20

L'École en panne ? Comment assurer la réussite de tous ? Soirée thématique organisée par la section de Cholet.

page 21



### DÉBATS ET ACTUALITÉ

Défendre et transformer l'école maternelle : suivi de la campagne Dans les quartiers, dans les villages, on veut l'école de l'égalité !

page 22

La vie de l'appel.

page 22

Le réseau École dans les débats

page 23

Des Assises de l'éducation à Saint-Étienne du Rouvray

page 24

Agenda

page 26

L'École dans l'Humanité

page 27

## 60 000 POSTES

### *la France a-t-elle les moyens d'une politique éducative de progrès ?*

François Hollande, alors qu'il n'était encore que candidat aux primaires socialistes, avait affirmé sa volonté de recréer, en 5 ans, les 60 000 postes supprimés par la droite dans l'Éducation nationale. La proposition avait aussitôt suscité un véritable tollé, aussi bien au PS qu'à droite : comment trouver l'argent nécessaire, alors que l'Europe est en crise ? Comment concilier une telle mesure avec la soumission aux politiques d'austérité européennes ? Cela paraissait tout bonnement impossible, et François Hollande devait être un doux rêveur ou un dangereux démagogue. Les primaires passées, celui qui est maintenant le candidat à la présidence de la République présenté par la principale force de gauche peut rassurer les partisans de la rigueur et de l'austérité : tout cela ne coûtera rien, ou presque rien. Il ne s'agit pas vraiment de créer des postes, mais d'en « redéployer », c'est-à-dire de financer les créations de postes dans l'Éducation nationale en supprimant d'autres postes de fonctionnaires ailleurs. Ouf. Le capital et l'Union européenne peuvent respirer : le candidat socialiste est un bon gestionnaire.

Pendant ce temps, personne ne parle plus d'école, d'éducation, d'instruction. Personne ne se préoccupe du contenu de l'enseignement ou des manières de lutter contre les inégalités à l'école. Personne ne pose plus la question du sens du métier d'enseignant et des conditions de son exercice. Grâce aux mirobolantes propositions de François Hollande, le débat public sur l'éducation s'est une fois de plus concentré sur la question des moyens. La question des fins, des objectifs, du projet éducatif, elle, est laissée aux états-majors des formations politiques. Le dangereux consensus réunissant le PS et la droite autour de l'idée qu'il est impossible ou peu souhaitable de donner à tous un accès égal à une culture commune ambitieuse peut ainsi s'établir dans la plus parfaite indifférence.

Le Parti socialiste aurait tort de croire que ce silence lui est profitable. Dans ce débat, il a donné la navrante image d'une gauche prisonnière des diktats des marchés financiers, soumise à une Union européenne qui méprise les peuples et sert aveuglément les intérêts du capital. À l'heure où partout en Europe (mais aussi en Amérique latine et en Afrique du Nord) les peuples se révoltent et affirment leur volonté de reprendre le pouvoir sur leur avenir, le PS démontre qu'il est incapable d'offrir le moindre débouché à ces aspirations.

Le projet du PCF pour l'école et pour la société est tout autre. L'école n'est pas d'abord pour nous une affaire de moyens. Nous portons l'ambition d'une école émancipatrice, capable d'assurer la réussite de tous, donnant à chacun les moyens de maîtriser sa vie et les choix qui engagent la collectivité. Nous pensons que cela exige une transformation profonde de l'école, des contenus d'enseignement et des manières d'enseigner, du regard porté sur les élèves et les familles... Mais nous savons aussi que cela nécessite des moyens. Le programme partagé du Front de Gauche indique ainsi que nous voulons non seulement recréer d'urgence les postes supprimés dans l'Éducation nationale, mais aussi créer de nouveaux postes pour répondre aux besoins : 150 000 postes d'enseignants et 45 000 postes de personnels d'accompagnement sur 5 ans, sous statut de la fonction publique d'État.

Cela implique une dépense élevée : plus de 8 milliards d'euros par an pendant 5 ans, soit une augmentation de la dépense d'éducation de l'État d'environ 10%. Cette dépense permettrait de faire repasser la part de l'État dans la *Dépense intérieure d'éducation* au-dessus de la moitié (64,8% au lieu de 58,6%) et donc de donner un coup d'arrêt au transfert des dépenses vers les familles et les collectivités locales. Elle porterait la part de l'État dans la DIE à 4,4% du PIB. Reste alors la question cruciale : la France a-t-elle encore les moyens d'une telle politique éducative ? La crise financière et les politiques d'austérité imposées par l'Europe doivent-elles nous conduire à renoncer à cette politique de progrès ?

Pour mettre en œuvre la politique éducative dont notre pays a besoin, et qui l'aidera à sortir de la crise, il est temps de reprendre le pouvoir sur notre argent. Il faut inverser la logique ! Plutôt que de mettre les politiques au service de la finance, mettons la finance au service des besoins humains et sociaux. Cela ne sera pas possible sans mettre en cause le dogme de la stabilité des dépenses publiques, le pacte « Euro + » et les diktats de l'Union européenne.

Chaque année, l'État donne 41 milliards aux banques, simplement pour payer les intérêts de sa dette. C'est presque autant que le budget de l'Éducation nationale. C'est absurde ! La création d'un pôle public bancaire, proposée par le PCF et par le Front de Gauche, permettrait de contrôler le crédit et de dégager les moyens dont nous avons besoin. Elle rendrait au peuple le pouvoir sur l'argent, et donc sur les politiques menées dans le pays. Nous ne pouvons plus supporter que la démocratie soit tous les jours bafouée au nom des intérêts des marchés financiers !

L'Union européenne, au lieu de jouer les chiens de garde du capital, pourrait promouvoir les services publics et aider à mettre l'argent au service des besoins sociaux. La France, si elle en avait la volonté politique, pourrait développer avec d'autres pays européens intéressés un fonds de développement social et solidaire, comme le proposent le PCF et le PGE. Ce fonds, financé par création monétaire, pourrait alimenter des politiques de développement d'un emploi de qualité (formation, politiques industrielles, développement des services publics).

Nous ne sommes pas impuissants face aux forces du capital et de la finance. Ne nous laissons pas décourager ou diviser, et battons-nous ensemble, en France et en Europe, pour reprendre le pouvoir sur nos vies et imposer d'autres politiques, au service des peuples. Ce combat est urgent : n'attendons pas 2012 pour le mener, et dès maintenant, faisons entendre la voix des peuples.

Marine Roussillon

## LE LIVRET PERSONNEL DE COMPÉTENCES

### *cheval de Troie du néolibéralisme à l'école*

**Pierre Clément**

doctorant au  
CURAPP (CNRS/UPJV)  
co-auteur de  
*La Nouvelle école capitaliste*

Le livret personnel de compétences constitue certainement pour les enseignants et pour les élèves la traduction la plus concrète de la progression des logiques néolibérales au sein du système d'enseignement. Pour comprendre l'esprit de ce dispositif et les principes qui le sous-tendent, il faut se souvenir que sa mise en œuvre découle directement de l'instauration du socle commun de connaissances et de compétences, défini par un décret daté du 11 juillet 2006. Il est d'ailleurs frappant de constater que si l'inscription du socle dans le code de l'éducation en 2006 n'a alors guère suscité de résistances, il a fallu attendre que les élèves et les enseignants soient mis face aux conséquences concrètes de cette réforme pour qu'ils en perçoivent les véritables implications et qu'émergent de nombreuses critiques ainsi que des actes de résistance individuels et collectifs.

#### **Le socle commun : une réforme de la scolarité obligatoire fondée sur l'évaluation**

Comme l'indique le décret de juillet 2006, « l'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle ». Face à son incapacité à réduire les inégalités sociales devant l'enseignement, face à l'abandon de l'école publique dont les suppressions de postes ou la suppression de la formation des enseignants ne sont que les signes les plus brutaux, l'État cherche en effet à cacher la misère scolaire en s'assignant à lui-même une obligation de résultat. Ainsi, le petit livre diffusé par le ministère afin de faire la publicité du socle, et qui reprend l'intégralité du texte du décret, est-il doté d'un titre sans ambiguïté : *Tout ce que nos enfants doivent savoir*. Dans l'introduction rédigée par Gilles de Robien, alors ministre, on trouve écrit : « Désormais l'école est capable de s'adresser directement aux parents et aux Français pour leur dire : "voilà ce que tous les enfants doivent savoir à la fin de la scolarité obligatoire ; voilà ce que la Nation s'engage à leur apprendre" »<sup>1</sup>. Or, comme le reconnaît l'Inspection générale de l'Éducation nationale dans son rapport au ministre portant sur les livrets de compétences, la mesure de ce que les élèves ont effectivement appris est « au centre des préoccupations de notre propre système, sans toutefois que celui-ci parvienne à y répondre de manière satisfaisante »<sup>2</sup>. Dès lors, le système éducatif doit être en mesure de mettre sur pied un appareil d'information, de contrôle et d'évaluation permettant de répondre à cette question centrale : que savent les élèves ?

#### **L'instrument d'une attaque contre l'autonomie professionnelle des enseignants**

Dans le primaire, cela s'est traduit, dès 2008, par la mise en place d'évaluations nationales standardisées. En CE1, celles-ci portent sur la maîtrise de la langue, les principaux éléments de mathématiques et les compétences sociales et civiques. En CM2, ce sont chacune des 7 compétences du socle qui sont concernées, et ce alors que le principe même d'évaluer des compétences non disciplinaires pose problème. Par exemple, comment mesurer si un élève a « conscience de ses droits et devoirs » ou s'il « a conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel » ?

Mais ces évaluations ne suffisent pas à assouvir l'appétit bureaucratique d'un contrôle au plus près du travail des enseignants et du rapport pédagogique lui-même. Dorénavant, la mesure de l'efficacité du système éducatif ne doit en effet plus simplement être jugée au travers de grands indicateurs précisant le niveau de formation atteint, comme le taux de bacheliers dans une génération, mais bien au regard des résultats de l'acte pédagogique lui-même. Cette évolution renvoie très directement aux principes d'évaluation promus par l'OCDE pour laquelle il faut ouvrir la boîte noire de la transmission pédagogique et faire porter l'évaluation sur ce qui se passe dans les classes. Si, dans cette perspective, la liberté pédagogique est un principe auquel on n'ose pas encore s'attaquer frontalement, elle est présentée comme un obstacle à l'efficacité du système éducatif. Les nouveaux programmes du primaire contiennent à cet égard un passage particulièrement éclairant : « si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'évaluation des acquis des élèves ».

**Ainsi, et alors qu'il est présenté comme un moyen offert aux parents pour mieux suivre la progression des apprentissages de leurs enfants et pour mieux communiquer avec l'école, le livret de compétences est en fait l'arme principale de l'attaque dirigée contre l'autonomie professionnelle des enseignants.** Défini une première fois par le décret du 14 mai 2007 et l'arrêté ministériel du même jour, le livret de compétences a fait l'objet d'une première expérimentation au cours de l'année scolaire 2007-2008, les personnels des établissements concernés ayant à choisir entre deux modèles de livrets. La Direction générale de l'enseignement scolaire a alors mis au point 7 grilles de référence censées aider à concevoir les évaluations nécessaires à la validation des compétences du socle. On a pu ainsi effectuer à partir de ces premières grilles le calcul suivant : chaque élève scolarisé à l'école

1. Ministère de l'éducation nationale, *Tout ce que nos enfants doivent savoir*, Paris, SCE-REN-CNDP, Éditions XO, 2006, p. 9.

2. IGEN, *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Paris, juin 2007, p. 4.





## cheval de Troie du néolibéralisme à l'école

primaire, dont le maître aura suivi les grilles de référence, aura subi lors de son passage au cycle 2 près d'une centaine de situations d'évaluation afin d'attester de son niveau de maîtrise des compétences des seuls piliers 1, 3 et 5. Ce chiffre est d'ailleurs sous-évalué puisqu'il est précisé par ailleurs, conformément à la logique des compétences comme capacités d'un individu à mobiliser une multiplicité de ressources dans une situation donnée dans le but d'agir, que la maîtrise d'une capacité ou d'une compétence doit être évaluée à plusieurs reprises, dans des situations distinctes. De plus, comme l'indique la grille de référence pour le pilier « maîtrise de la langue », « les évaluations effectuées au cours des situations de classe ordinaires ne doivent pas être confondues avec des exercices effectués pour fixer un apprentissage ». Théoriquement, les évaluations nécessaires au « remplissage » du livret s'ajoutent donc aux évaluations traditionnelles. À l'issue de la période d'expérimentation, le livret de compétences a fait l'objet d'un nouvel arrêté, en date du 14 juin 2010, et sa mise en application généralisée a débuté à la rentrée scolaire 2010. S'il est encore certainement trop tôt pour juger de ses effets réels, les conditions de son élaboration montrent qu'il contient en germe les éléments d'un émiettement du travail enseignant, celui-ci devant désormais s'organiser autour de l'évaluation de compétences parcelaires qui ont, de fait, vocation à se substituer aux programmes. Mieux, ou peut-être plutôt pire, il est dans la logique du nouveau management public que ces évaluations deviennent des éléments déterminants dans la notation des enseignants et partant, dans leurs progressions de carrière et leur rémunération. En mettant en œuvre ce qui servira de base à leur propre évaluation, les enseignants sont ainsi conviés par le ministère à participer à leur propre assujettissement.

### Individualisation des apprentissages et formation tout au long de la vie : l'instrument d'un nouveau gouvernement des élèves

Si le livret personnel de compétences a vocation à transformer le métier d'enseignant, il a aussi vocation à en faire de même avec le « métier d'élève ». Il est en effet l'outil privilégié de l'individualisation des apprentissages et des parcours scolaires, nouveau mot d'ordre faussement progressiste mis en avant par le gouvernement. Il doit servir, en lien avec les évaluations de CE1 et de CM2, à repérer les élèves en difficultés et à les faire entrer dans ces dispositifs de remédiation que sont les Programmes personnalisés de réussite éducative. Il introduit également une nouvelle forme de certification des acquis scolaires, profondément en rupture par rapport à la conception antérieure dont le diplôme national constituait la clef de voûte. Si cet aspect est bien connu, il faut en souligner un autre trop souvent passé sous silence.

Le 29 septembre 2009, le président de la République a annoncé la mise en place d'un plan intitulé « Agir pour la

jeunesse ». L'innovation la plus marquante de ce plan réside dans l'expérimentation d'un autre « livret de compétences », cette fois dédié à l'orientation et élargi au-delà de l'Éducation nationale afin de valoriser les compétences et les potentialités des jeunes sans les limiter aux seuls résultats académiques. En effet, comme l'indique le dossier de presse fourni par l'Élysée lors de la présentation du plan, « notre système d'orientation est très largement fondé sur les résultats académiques des jeunes. Pour nécessaires qu'ils soient, ces derniers ne peuvent suffire à eux seuls à exprimer toutes les potentialités, toutes les aptitudes des jeunes. Il manque un outil permettant de valoriser ce que le jeune apprend au cours de son cursus scolaire mais aussi dans le cadre des activités péri-éducatives auxquelles il est amené à se livrer (engagement associatif, sportif, culturel...) ». Il a donc vocation à englober le livret personnel de compétences dédié à la validation du socle commun. Dès lors, comme l'indique le site du ministère de l'Éducation nationale, « le livret de compétences expérimental doit être le vecteur d'une orientation positive et permettre à chaque jeune de mieux identifier ses aspirations et son potentiel et de les valoriser dans la construction de son parcours de formation et de ses choix d'orientation ». Cet outil de pilotage de l'orientation, coproduit avec le haut commissariat à la Jeunesse, devrait accompagner l'élève dans sa scolarité, témoigner des démarches faites en matière d'information et d'orientation et recueillir les contacts qu'il a eus avec le monde professionnel (stages, rencontre, entretiens). Il conviendrait dès lors, toujours selon le dossier de presse mentionné ci-dessus, de « prendre en compte les aptitudes évoquées dans le livret de compétences lors des décisions d'orientation et d'affectation des élèves ». En d'autres termes, **l'ins-titution vérifiera par ce livret accompagnant l'élève jusqu'à ce qu'il entre dans la vie active qu'il a bien accompli les gestes témoignant de sa conversion subjective à la vente de soi, à la considération de soi comme marchandise.**

Si l'on ajoute à cela les projets d'informatisation du livret personnel de compétences, qui en font un instrument redoutable de contrôle social, on voit bien qu'il concourt à une transformation profonde des finalités et de l'organisation du système d'enseignement ainsi qu'à une mutation radicale tant du métier d'enseignant que des modes d'encadrement des élèves. La promotion de la notion de compétences et des dispositifs d'évaluation qui lui sont liés opère une mutation radicale de l'action pédagogique, de ses contenus et de son sens. La transformation systématique des programmes présente progressivement les savoirs et les connaissances comme de simples supports à des « savoir agir », considérés comme les seules justifications et les seules finalités de l'action pédagogique.

Ce livret électronique des compétences vient ainsi compléter les instruments à la disposition d'une institution désormais vouée à la production rationalisée du « capital humain ».

## les livrets personnels de compétences

**E. Heurtier  
S. Pouget**

membres du Collectif  
national de résistance  
à Base élèves

« **P**assant durant l'Occupation sans livret scolaire d'un lycée à l'autre, j'ai saisi au bond l'occasion de changer la définition que les autres donnaient de moi. J'en ai gardé la conviction que la liberté de chacun ne peut s'épanouir que si la société ne possède pas trop d'informations sur lui » (Albert Jacquard, *Mon Utopie*).

### Qu'est-ce que le socle commun, qu'est-ce qu'une compétence ?

La loi de 2005 dite *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* a introduit la notion de socle commun de savoirs et de compétences. On peut trouver, sur le site du Haut Conseil de l'Éducation, la tentative de définition suivante du terme « compétence » : « Une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances et d'attitudes ou de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre ». Il en existe d'autres. Mais il est intéressant de noter que la définition retenue par l'Éducation nationale est empruntée au champ de la gestion des ressources humaines, point que nous serons amenés à développer.

Initialement au nombre de cinq, sept compétences figurent aujourd'hui dans le *Socle commun* :

- Maîtrise de la langue française
- Pratique d'une langue vivante étrangère
- Principaux éléments de mathématiques  
Culture scientifique et technologique
- Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- Culture humaniste
- Compétences sociales et civiques
- Autonomie et initiative.

Le socle commun est divisé en trois paliers: le palier 1 validé en fin de CE2, le palier 2 en fin de CM2 et le palier 3 en fin de collège. En fonction des paliers les compétences sont déclinées en domaines eux-mêmes déclinés et items. Ces items sont validés tout au long du palier et à la fin l'équipe pédagogique (enseignants, conseillers d'éducation, chef d'établissement) décide ou non de la validation des compétences du palier.

Ainsi, au palier trois, dans la compétence « principaux éléments de mathématiques », peut-on lire: « reconnaître des situations de proportionnalité ». Mais on trouve aussi, dans « les compétences sociales et civiques » du palier deux, les domaines « connaître les principes et fondements de la vie civique et morale » et « avoir un comportement responsable » ; ou bien, encore au palier trois, « avoir conscience de la dignité de la person-

ne humaine » On voit que le socle commun embrasse large et qu'il déborde largement les savoirs en incluant « attitudes et savoir être ».

### Venons-en plus précisément au Livret de compétences

Un décret de 2007 définit une première forme du livret de compétences dont le but était de suivre la validation progressive des connaissances et compétences du socle commun. Le format, papier ou numérique, n'est pas mentionné, mais il est précisé qu'il est remis à l'élève en fin de scolarité obligatoire. En 2010, ce décret est abrogé et remplacé par un arrêté qui fixe le contenu actuel du *Livret de compétences* et précise qu'« à la fin de l'école primaire, puis à la fin du collège, une copie du livret est remise aux parents ». On notera le glissement de remise du livret à remise d'une copie du livret... Puis une simple circulaire introduit une application numérique nationale dénommée *Livret personnel de compétences* (LPC) qui permet aux équipes pédagogiques d'enregistrer la validation des compétences, de renseigner et dater les acquis. Donc, parallèlement aux réserves que l'on peut émettre quant au contenu du LPC, il faut bien avoir à l'esprit que l'on a à faire à un fichier de données personnelles qui doivent être considérées comme sensibles, et dont la famille n'a plus la maîtrise de la diffusion. Ce qui ne peut que susciter des inquiétudes, notamment vis-à-vis du respect des libertés individuelles.

Le LPC est en vigueur au collège depuis la rentrée 2010 et doit être généralisé à l'école primaire cette année. La validation des compétences du socle commun est obligatoire pour l'obtention du brevet des collèges. Par ailleurs, indépendamment du brevet, la procédure d'affectation post 3ème est aujourd'hui automatisée. Un nombre de points attribués en fonction des notes mais également de la validation des compétences permet d'établir des classements, en particulier pour les formations à capacité d'accueil limité.

Parallèlement au LPC, un livret de compétences (ou portfolio) expérimental a été mis en place dans 200 établissements à la rentrée 2010. Sa généralisation est prévue pour la rentrée 2012. Outre l'historique de la validation des compétences du socle commun, ce livret doit permettre d'enregistrer des compétences obtenues en dehors de l'école dans le cadre de la vie sociale (activités associatives), le cadre familial (langues natives, aide aux personnes...), expérience de découverte du monde professionnel, etc. Ceci multiplie le nombre d'intervenants ayant accès au livret.



### les livrets personnels de compétences

De plus, la loi du 24 novembre 2009 relative « à l'orientation et à la formation tout au long de la vie » a modifié en les reliant le code de l'Éducation et le code du travail. Parallèlement au livret de compétences est institué pour chaque individu un « *passaport orientation et formation* », fichier numérique qui doit suivre l'individu tout au long de sa carrière et rassembler les compétences acquises. Lorsque l'élève entre dans la vie active, il peut y intégrer les éléments de son livret de compétences. Comme il a déjà été souligné, remarquons que la déclinaison actuelle de l'approche par compétences dans l'Éducation nationale fait largement écho à la gestion des ressources humaines par les compétences qui s'est développée depuis une quinzaine d'années dans le monde du travail. Les compétences professionnelles mais également comportementales y sont évaluées, et les supérieurs hiérarchiques se voient attribuer la tâche de juger du « sens de l'analyse », de « l'adaptabilité », de « l'honnêteté intellectuelle » de leurs subordonnés et de le consigner dans leur dossier.

On voit ainsi que se met en place un traçage et potentiellement un contrôle des individus par leurs compétences depuis l'école primaire jusqu'à la retraite.

#### Que peut-on attendre de tels dispositifs ?

L'évaluation par compétences est perçue, par certains, comme un moyen de valoriser les enfants en difficulté en leur permettant d'être jugés sur d'autres critères que les seules notes. Or on assiste à l'effet inverse et ce système est en fait particulièrement stigmatisant pour les élèves en difficulté. En effet, sur le terrain, devant le travail fastidieux que représente la validation de tous les items pour chaque enfant les consignes sont de valider systématiquement les compétences pour les enfants qui n'ont pas de difficulté (notes suffisantes), et de passer plus de temps sur les cas des élèves en difficulté dans le but qu'ils aient tout de même des compétences à faire valoir. La conséquence en est une double peine pour ces derniers : si un enfant a des bonnes notes, on ne juge pas nécessaire, sauf cas exceptionnels, de l'évaluer sur ses attitudes ou savoir-être. Par contre, cette évaluation aura beaucoup plus de poids dans le cas des élèves en difficulté.

Concrètement, 8 compétences sont prises en compte dans le processus d'affectation post 3ème, chacune rapportant 16 points si elle est jugée acquise, 8 si elle est jugée en cours d'acquisition :

- Raisonne de façon cohérente, sait argumenter
- Est familiarisé avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers

- Connait les parcours de formation
- Sait s'auto évaluer et est capable de décrire ses intérêts, ses compétences et ses acquis
- Est capable de s'engager dans un projet individuel
- Est capable de s'intégrer et de coopérer dans un projet collectif
- Est assidu
- Respecte les règles de la vie collective.

Peut-on sérieusement penser qu'un tel système permette de corriger l'évaluation par les notes ?

Un individu, et a fortiori un enfant, ne saurait être réduit à une juxtaposition de pseudo-compétences qui ne sont en aucun cas intrinsèques à sa personne, mais dépendent du contexte et de l'évaluateur. On est tenté de s'interroger sur l'idée de l'être humain qu'ont les concepteurs de cette grille d'évaluation, qui n'hésitent pas à envisager qu'un enfant puisse se présenter en sixième avec des items non validés tels que : « *se respecter en respectant les principales règles d'hygiène de vie* » ou « *a conscience de la dignité humaine* » ? Quels regards des autres sur lui et quelles attitudes cette absence de validation ne manquera-t-elle pas de susciter ? Alors qu'un enfant, pour se construire et dépasser ses difficultés, a besoin que le monde qui l'entoure ne le renvoie pas continuellement à ce qu'il a été.

Pour Meryem Marzouki, chercheur au CNRS et présidente de l'association IRIS (*Imaginons un Réseau internet iodidre*), « *Le vrai risque politique actuel se sont les fichiers mis en place par l'État et les administrations, leurs interconnexions... Le refus du droit à l'oubli, l'inscription de données concernant les jeunes, à des âges de plus en plus précoces, et surtout l'usage qui en est fait à des fins prédictives des comportements* ».

Le Livret de Compétences vient grossir la liste déjà conséquente des fichiers de l'Éducation nationale qui contiennent des données personnelles nominatives sensibles. Ces données ne sont pas conservées au sein des établissements ; elles sont enregistrées sur des serveurs académiques en principe protégés mais quoi qu'il en soit accessibles par internet. Ces fichiers, qui ont la mémoire longue, mettent à mal le droit à l'oubli dont tout enfant doit pouvoir bénéficier. Ils portent également atteinte au droit à l'éducation pour tous, inscrit dans la *Convention internationale des droits de l'Enfant* ratifiée par la France. En effet, les fichiers scolaires sont consultables par la police et la justice, ce qui peut conduire des familles à ne pas scolariser leur enfant par crainte des conséquences sur leur situation.





### les livrets personnels de compétences

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation nationale, pour justifier la mise en place du LPC, invoque la nécessité, imposée par la LOLF (loi organique relative aux lois de finances), de disposer d'indicateurs fiables de mesure de la performance de l'Éducation nationale. Or parmi ces indicateurs figure la proportion d'élèves maîtrisant les compétences du socle commun en fin de troisième. On assiste là à une confusion des finalités dont on ne peut rien attendre de bon : un même dispositif est mis en place dans le but de répondre à des besoins pédagogiques (le LPC est sensé être un outil utile à l'élève) mais également pour répondre à des besoins de gestion. C'est une caractéristique que l'on retrouve pour d'autres fichiers de l'Éducation nationale (Base élèves, BNIE, fichier des élèves décrocheurs...).

#### Origines et enjeux

Dans les années 90, années caractérisées par un ultra-libéralisme débridé, sous la pression de groupes de lobbying comme l'ERT (Table ronde des industriels européens), la Commission européenne décide d'unifier progressivement les marchés du travail et les systèmes éducatifs nationaux. Il s'en suit un projet de carte numérique personnelle répertoriant les compétences acquises par l'individu tout au long de sa vie, l'accréditation des compétences devant résulter, dès l'école, de procédures automatiques établies en lien avec les besoins du marché du travail<sup>1</sup>. De fait, on assiste depuis quelques années à un développement massif du marché des logiciels éducatifs, des logiciels d'entraînement à la validation des compétences et des officines privées de formation ou de soutien scolaire. Et l'on peut penser que rapidement la validation des compétences sera elle-même automatisée. Ainsi, une publication récente de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation), qui a pour titre : *L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ?*<sup>2</sup> pose les questions suivantes : « Peut-on valider des compétences à partir des seuls jugements des enseignants sans risquer de nuire à l'équité due aux élèves ? » et « Dans quelle mesure peut-on diminuer la variabilité de ces jugements par l'utilisation d'évaluations standardisées ? ». Après la mise en place d'un dispositif très lourd, difficilement gérable (le LPC comporte plus de 90 items à renseigner par élève au palier 3), se profile

une validation automatisée des compétences à partir d'évaluations standardisées.

Le LPC est présenté comme étant un outil permettant de responsabiliser l'élève et de le rendre acteur de son parcours, l'auto-évaluation étant fortement encouragée. Mais le risque qui se profile est que la responsabilité de l'État en matière d'éducation se reporte sur les enfants et leurs familles qui devront seuls assumer le poids et la responsabilité de ses échecs éventuels.

La mise en place du LPC ne peut conduire qu'à une plus grande fragilisation de l'école publique ainsi qu'à une amplification de la corrélation entre inégalités scolaires et sociales.

#### Conclusion

On ne peut contester que l'un des rôles de l'école soit de préparer l'enfant à sa future insertion professionnelle. Mais l'école ne saurait être réduite à cette seule mission. Or des idées nauséabondes ont cours aujourd'hui, qui suggèrent une origine génétique voire ethnique au déterminisme social. Ne veut-on pas dès la grande section de maternelle détecter des enfants à « haut risque » ? Elles conduisent à proposer pour les enfants des familles défavorisées une éducation minimaliste. L'OCDE considère d'ailleurs que *« les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin »*. Et en mars 2005, le député Jacques-Alain Bénisti déclarait, à propos des enfants en difficultés : *« Dès la sortie de l'école primaire, au lieu de suivre le cycle normal, le jeune de 12 ans entrerait dans une Faculté des métiers, qui sont l'équivalent du CAP. En trois ans, il apprendrait à lire, écrire et compter correctement. Pas d'encombrement inutile avec l'histoire, la philosophie, l'anglais ou autre, car ces matières ne lui plaisent pas. Doué de ses mains, il pourrait apprendre le travail du bois, du fer, l'informatique, l'électronique, l'électricité, etc. »...*

Le socle commun, l'individualisation des parcours à travers les écoles du socle commun, le réseau ECLAIR, les filières d'apprentissage, découlent de cette approche. Le LPC est le bras armé de cette sélection précoce et de la disparition progressive de l'idée d'un collège unique et d'une culture commune ambitieuse. Il doit être abandonné. Mais tout restera alors à faire. En effet, si l'on a assisté, au cours des dernières décennies, à une massification de l'enseignement, la démocratisation n'est pas au rendez-vous. Il est urgent de refonder l'école de la République sur de nouvelles valeurs et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que tous les enfants puissent atteindre un niveau élevé d'éducation.

1. Voir sur internet le documentaire de Francis Gillery: « Le cartable de big Brother » : <http://video.google.fr/videoplay?docid=7194650463977751860>

2. <http://www.education.gouv.fr/cid54765/l-attestation-maitrise-socle-commun-est-elle-soluble-dans-jugement-des-enseignants.html>



## LIVRET DE COMPÉTENCES

## un « cheval de Troie » pour transformer les postures professionnelles des équipes ?

**Christian Foiret**  
directeur d'école  
Loiret

Les écoles et les collèges sont devant l' jonction de la loi pour mettre en œuvre le LPC. En quoi ce dispositif va-t-il contribuer à transformer les établissements, leurs pratiques, leurs postures les unes par rapport aux autres ?

### Contraindre les enseignants à s'enfermer dans une conception rétrograde des élèves et des savoirs

La validation par date des compétences du socle va obliger les professeurs à considérer les élèves en dehors de toute évolution. On sanctionne des « talents » (rapport Thélot) présents ou absent suivant les individus ?

*1er exemple* : Palier 1, compétence 6. « respecter les autres et les règles de la vie collective ». Voilà des critères bien difficiles à définir. Suivant que cela est considéré comme acquis ou non à 8 ans, qu'est-ce que cela signifie ? On le sait, cette notion ne peut être que socialement construite. Exiger sa validation conduit à porter un regard négatif, fataliste sur l'élève qui ne l'a pas à la date de la fin du CE1.

*2e exemple* : Palier 2, compétence 3. « ajouter deux fractions décimales ou deux fractions simples de même dénominateur ». Rien sur le concept de nombre fractionnaire ? Traiter ainsi en CM les fractions, c'est amener une conception magique de ces nombres ou les mécanismes automatiques sont seuls pris en compte sans s'intéresser à la construction capables de s'en sortir. D'ailleurs, la maîtrise d'aucun grand concept en mathématiques n'est présente dans ces compétences (en numération par exemple, source de bien des difficultés, des élèves butent tout à fait normalement là où les humains ont buté longtemps avant de faire des sauts confrontés à la nécessité d'efficacité et d'économie).

### L'impossibilité matérielle de mettre en œuvre ce livret comme le préconisent les textes et la hiérarchie conduit à le remplir « à la louche »

Dans sa circulaire Mme la Rectrice d'Orléans Tours assène la méthode : « il s'agit d'organiser le passage des items renseignés individuellement par les enseignants à la validation des compétences par l'équipe pédagogique ». 46 items pour le palier 1 et 112 pour le palier 2. Multiplier cela par le nombre d'élèves de la classe et par les visions plurielles (espérons-le) des profs, ce sont des heures de réunions à prévoir.

Qui voudra être profs de CE1, de CM2, de 3è ? Ou bien, le livret est rempli « à la louche ». La validation est acquise suivant le ressenti du prof qui remplit. L'élève pris dans sa complexité avec ses contradictions, n'a plus cours Il est validé ou pas. Rendez-vous au palier suivant.

### Conduire à la concurrence, voire à la discorde entre professeurs et établissements

« La maîtrise des sept compétences du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB) » dit le BOEN. Les profs du collège mettront la pression sur les profs d'école. « Si vous ne remplissez pas bien le LPC, vous prenez le risque que les élèves n'aient pas le DNB ! ». Les profs de CM2 diront aux autres profs de l'école ou bien à ceux du CE1 : « on a tout le boulot à faire à cause de vous ! ». Tel collège trouvera que l'une des écoles de son secteur remplit bien le LPC, mais telle autre le fait de manière empirique... La pression va s'exercer. L'arrivée de la culture pyramidale de l'entreprise est bien au cœur de la transformation du système.

### La centration du travail des professeurs sur des savoirs mécaniques, cœur du « socle commun des compétences »

On l'a vu un plus haut, les concepts fondamentaux sont absents ou minorés dans ce socle commun.

*1er exemple* : Dans le palier 1, les savoirs en français sont utilitaires : « utiliser des mots précis pour s'exprimer », « donner des synonymes », « trouver un mot de sens opposé », etc. Quel est le sens de la grammaire ? comment fonctionne-t-elle ? en quoi son histoire a-t-elle à voir avec sa complexité d'aujourd'hui ? Comment les erreurs et les pillages interculturels ont façonné une langue vivante ?

*2e exemple* : palier 2, seulement deux compétences en Histoire. « Identifier les périodes de l'histoire au programme », « Connaître les principaux repères chronologiques (événement et personnages) ». Qu'est-ce qui permet de comprendre aujourd'hui dans le passé ? Comment les rapports de pouvoir et de domination ont façonné nos institutions ?

La maîtrise de dates, d'évènements, de personnages va contraindre à enseigner cette discipline dans du « par cœur », repoussant la démarche d'exploration de concepts historiques à plus tard, voire après le socle commun pour ceux qui auront été triés et autorisés à poursuivre.



## un « cheval de Troie » pour transformer les postures professionnelles des équipes ?

### Le livret est la fiche signalétique de l'élève, son « casier scolaire »

Entre les classes d'une même école, la connaissance des élèves peut permettre de considérer son parcours avec prudence et bienveillance.

Mais entre les établissements ?

L'élève change d'école. Son LPC, c'est son « casier scolaire ». En fonction de ce qui a été rempli, il est passible : d'un PPRE, d'un stage pendant les vacances, de l'aide personnalisée, d'un accompagnement éducatif, voire d'un dispositif hors éducation nationale...

« On a besoin du LPC pour faire les groupes de soutien » dit une principale de collège. Il est demandé de transmettre tout élément de la vie scolaire (aides extérieures, aides internes, difficultés rencontrées etc.). Les compétences 6 et 7 (« sociales et civiques », « autonomie et initiative ») sont des mouchards sur l'élève. Dans le palier 2 : « respecter les règles de la vie collective », « respecter des consignes simples en autonomie », « soutenir une écoute prolongée », « s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ». Dans le palier 3 : « respecter quelques notions juridiques de base », « respecter des comportements favorables à sa santé et à sa sécurité », etc.

Quelle sera l'attitude des enseignants ? Comment vont-ils apprendre de fait à réagir devant un LPC très négatif ? Quels comportements de stigmatisation cela va-t-il induire ?

L'élève qui change d'établissement portera-t-il sa pancarte, en forme de croix à porter ?

Jusqu'où ira la révélation d'informations dont la confidentialité était une ligne de conduite déontologique ? Les familles auront-elles le « droit de veto » sur la transmission ?

### Le LPC s'inscrit dans la conception du pilotage du système par les évaluations

#### Des outils à son service sont en train d'être développés : l'exemple de GENESIS

Les services de l'Éducation nationale s'y entendent pour trouver des noms. Le poète Allain Leprest dit dans une chanson « tout ce qui est dégueulasse porte un joli nom... »

Génésis a été expérimenté dans certaines circonscriptions et départements. Il est en train d'être généralisé dans le département du Loiret. C'est une application destinée à organiser des statistiques, des enquêtes. On renseigne par école, à une date donnée, des questions.

1er exemple : « Pour le 14 décembre, combien d'élèves de CE1 ont la compétence 1 du socle validée ? » (il s'agit d'un ensemble de 23 compétences exigibles en principe en juin du CE1 : maîtrise de la langue française). Idem pour les maths et les compétences sociales et civiques. Bref : au 14 décembre, combien d'élèves ont le niveau de fin de CE1. Ou bien, en creux, dans votre école, combien d'élèves sont en retard ?

2e exemple : Idem pour l'APER l'APS, l'anglais en cycle 3, pourtant exigibles en fin d'année.

C'est vraiment le chronométrage de l'usine !!! Les écoles vont devoir dire où elles en sont de leurs objectifs. Voilà un outil qui conduira à la contractualisation. « Dans votre école, vous êtes à 35%, pouvez-vous être à 50 % au 30 juin ? »

Cela va transformer complètement le métier. On ne construit plus les apprentissages au fil des mois, avec des allers et retours en fonction de la réactivité des élèves, de leur entrée plus ou moins vite dans les apprentissages. Mais on organise la compétition pour être dans les « clous » aux dates des enquêtes.

### En conclusion

On le voit, la mise en œuvre de ce LPC va profondément modifier le fonctionnement des équipes et des établissements et les postures des enseignants. Cette démarche s'accorde avec leur transformation managériale. Mais elle va aussi, de fait, changer les rapports entre élèves et professeurs. Et entre familles et école.

Le socle commun des connaissances formate des futurs salariés. Le LPC formate les enseignants dans leur pratique professionnelle. Pour cette ambition-là, il n'y a peut-être pas besoin d'autant de profs que maintenant, des profs moins formés, des profs moins solidaires. C'est vraiment un outil de transformation du système éducatif.

Il ne sera pas efficace car il est à contre-courant des besoins humains d'aujourd'hui : les savoirs, la compréhension du monde, les clés pour agir sur ce monde, les clés pour se construire dans ce monde en mouvement. Inefficace aussi parce qu'il est à contre-courant du développement des enfants. Il va heurter les pratiques de l'essentiel des enseignants. Par contre, il peut favoriser le retour des théories fatalistes et des discours de renoncement.

Comment, dans cet étau, tenir bon sur le pari de l'éducabilité ?

**« LIVRET PERSONNEL DE COMPÉTENCES »***pour un futur personnel  
en livrée de concurrence***Régis Regnault**

**Q**uel élève n'aimerait-il pas, quelle famille ne serait-elle pas intéressée par l'existence d'un document officiel, renseigné régulièrement, qui atteste de ses acquisitions personnelles tout au long de sa scolarité obligatoire ? C'est cette légitime aspiration que la droite au pouvoir a su détourner pour mettre en place un des éléments principaux de sa panoplie destinée à infléchir et remodeler définitivement le service public d'éducation nationale. Il s'agit pour elle de réaliser le double objectif, tout en favorisant le développement d'un marché du savoir, de soumettre l'appareil éducatif à l'économie libérale et de façonner, à partir de l'école, entre autres, la société qu'elle veut finaliser.

La dénomination même du « livret personnel de compétences » pose problème : aucun des trois mots qui la composent ne correspond à la réalité qu'il recèle. Examinons-les un par un pour mieux analyser les enjeux qui se cachent derrière.

**Livret scolaire ou livret ouvrier ?**

Le premier terme fait indéniablement référence au « livret scolaire », auquel les jeunes et leurs familles sont accoutumés et auquel ils confèrent parfois un statut structurant de la relation entre eux et l'institution. Mais l'analogie s'arrête là. Dans sa conception, le LPC s'apparente davantage au « livret ouvrier » de sinistre mémoire qu'on présentait au XIX<sup>ème</sup> siècle comme une attestation des emplois occupés permettant au travailleur de justifier une demande d'embauche. C'était en fait une sorte de passeport intérieur qui s'est avéré une arme redoutable aux mains du patronat dans le contrôle et l'exploitation de la main d'œuvre ouvrière.

On aurait pu parler à l'époque de fichage et de flicage. C'est l'un ou l'autre de ces termes que l'on retrouve abondamment dans les commentaires des organisations syndicales et des associations dont l'objet est la défense des libertés publiques. Les formules employées pour désigner certaines compétences, notamment civiques et sociales, laissent rêveur quand elles ne révoltent pas. Et dire que le LPC est présenté au premier chef comme un outil du suivi personnalisé de l'élève.

**« Personnel » : qui maîtrise le LPC ?**

Justement, avec le qualificatif de « personnel » accolé au livret, on cultive l'ambiguïté. Certes, le document

n'est pas qu'individuel : il comporte en effet des données purement personnelles, au reste sous forme numérique, ce qui n'est pas sans soulever de l'inquiétude. Mais le mot renvoie également à la notion « d'appartenance en propre » que les textes fondateurs évacuent sobrement : seule une copie du LPC est fournie à l'élève et à sa famille en fin de parcours.

On retrouve sur cette question – et ce n'est pas un hasard – les enjeux du débat soulevé à l'occasion de l'instauration, d'ailleurs concomitante en ce début de siècle à celle du « socle commun de connaissances et de compétences », du « passeport formation ». Bien que normé comme propriété du salarié, par lui seul enseignable et utilisable « à sa discrétion » pour attester de son parcours professionnel, le patronat n'a eu de cesse, encouragé par une partie des pouvoirs publics et la droite, d'en faire un instrument de gestion des ressources humaines, financé, administré et utilisé par lui ou sous son contrôle direct.

En ce qui concerne l'évaluation, l'orientation et la certification des élèves, on comprend que l'institution joue un rôle cardinal et soit garante de la régularité des procédures qui y concourent. Mais cela n'est pas sans poser de grandes questions dont les organisations syndicales et les associations de parents d'élèves, entre autres, se font en permanence l'écho dans leurs luttes et leurs revendications.

On pense notamment aux relations de l'éducation nationale avec les familles, au système de notation et à l'importance démesurée que celles-ci lui accorde, à la grande responsabilité des personnels enseignants dans leur conception et leur pratique de l'évaluation et à la surcharge de travail que cela représente pour eux. Ainsi sont notamment posées les questions cruciales de leur recrutement en nombre, à hauteur des besoins, de leur formation, aussi bien initiale que continue, de leur association à la recherche en éducation – dont on voit bien qu'elle doit être relancée – et de leur statut, tant matériel que moral, tant professionnel que social.

De quoi, en effet, doivent-ils attester, souvent seuls face à eux-mêmes, ou dans le cadre d'équipes pédagogiques, au demeurant constituées de fait mais peu reconnues en tant que telles, mais toujours sous le contrôle de leur hiérarchie, sinon de ce qui va largement conditionner la scolarité et la vie future de chacun des élèves qui leur sont confiés ?



*pour un futur personnel en livrée de concurrence*

### Compétences... et connaissances ?

Selon les textes officiels, le LCP permet de « *suivre la validation progressive des connaissances et compétences du socle commun* ». Curieusement, mais sans surprise, seul le second terme a été conservé dans l'intitulé du livret. De plus, il est expliqué qu'il englobe également les « expériences » et même les « engagements » (sic), y compris hors de l'école. On s'étonne, par parenthèse, que les stages en entreprise, inclus dans la formation pédagogique, soient officiellement considérés comme du « hors scolaire ».

Certes, le mot « compétences » est suffisamment polysémique et ses nombreux emplois suffisamment divergents dans leur acception pour qu'on lui fasse dire tout et son contraire. Il ne saurait pour autant remplacer aucun des autres, et surtout pas celui de « connaissances », sauf à vouloir dévaloriser cette dernière notion tout en conférant à l'autre un statut politique privilégié.

Quant aux vocables couramment usités tels que « capacités », « habiletés », « aptitudes », ils ne sont pas interchangeables et portent en eux, selon leur emploi, bien des rhétoriques et des idéologies différentes. C'est le cas notamment du mot « attitudes » qui, à une lettre près, a remplacé la dernière citée : s'agit-il de la discipline indispensable à respecter en classe, du besoin de conformité des gestes et des paroles avec l'acte d'apprentissage ? Ou d'un avatar du « savoir-être » cher au patronat ? Ou les deux ?

C'est bien par idéologie que le mot, et la notion avec lui, ont été privilégiés. On n'est pas dupe et on voit bien, là aussi, la charge du rouleau compresseur du modèle anglo-saxon imposé à toute l'Europe. Sans développer outre mesure, revenons un instant, en le résumant, sur le débat auquel ils ont donné lieu au tournant de ce siècle.

### Compétences et qualifications : deux décennies de conflits et de débats

Au cours des années 1980 et 1990, le patronat se fait fort de développer dans les entreprises une « gestion des ressources humaines par les compétences » qui se substituerait à la reconnaissance des qualifications et particulièrement des diplômes comme premier mode de recrutement et d'évolution de carrière. C'est parallèlement la remise en cause, de fait ou de droit, des grilles de classification des conventions collectives, au prétexte que les emplois et les organisations du travail ont changé.

L'objectif, on l'aura compris, est d'exploiter au mieux la force de travail sans avoir à la reconnaître. La campagne concomitante pour la disparition du SMIC l'illustre parfaitement. Le patronat s'appuie tout particulièrement sur la difficulté immanente à la révolution informationnelle et technologique d'identifier et d'évaluer les situations de travail ainsi que les savoirs et les énergies qu'elles requièrent.

Fort heureusement, les salariés et leurs organisations syndicales les plus représentatives ne sont pas tombées dans le piège de la substitution ou du statu quo. Les plus combattives d'entre elles ont élaboré un corpus revendicatif associant « qualifications » et « compétences » dans une même exigence de reconnaissance pleine et entière de la force de travail.

À la « logique ou démarche compétences » par laquelle le patronat entend ne rémunérer que le produit du travail et non le travail lui-même, encore moins le travailleur, en jouant à la fois sur la définition des postes et des tâches à accomplir, sur la précarité, la flexibilité et les mobilités imposées dans l'organisation du travail, sur le poids hiérarchique, la responsabilisation transformée en culpabilisation et les jugements subjectifs et comportementaux, les luttes du salariat ont opposé, outre l'exigence de reconnaissance en termes de rémunérations, de droits et de dignité, une sécurisation des situations et des évolutions et une nouvelle conception des rapports sociaux dans et hors de l'entreprise.

Appliqué au système éducatif, le choix du terme n'est pas neutre. Certes, comparaison n'est pas raison mais les mécanismes idéologiques sont les mêmes. Les ripostes se doivent de l'être aussi et l'alternative politique d'y trouver sa cohérence.

### Développer la capacité d'apprendre à apprendre

Réduire l'évolution scolaire d'un élève à un ensemble statique et statistique de « compétences » évaluées de façon binaire à partir d'un référentiel donné et sur la base d'un enseignement dont les conditions d'égalité et d'efficacité sont rien moins qu'assurées, malgré l'implication et le dévouement de ses personnels, c'est en effet œuvrer à l'édification d'une « école du chacun pour soi » qui n'est pas « l'école pour tous ».

C'est s'orienter vers une école de la ségrégation sociale accentuée, exacerbée et formalisée. Et cela participe du remodelage d'une société élitiste centrée autour d'une conception dogmatique de la division du





*pour un futur personnel en livrée de concurrence*

travail telle que la porte le patronat dans un pays comme le nôtre, riche mais désindustrialisé et financiarisé, au cœur de la crise systémique du capitalisme. D'un côté, la haute qualification sur des segments d'activité porteurs et rentables, généralement réservée de fait aux milieux favorisés – avec toutefois un soupçon de cautions ici ou là pour faire bonne mesure ; de l'autre, une masse d'exécutants dociles, malléables et vulnérables issus des milieux populaires et dotés d'un strict minimum cognitif (lire, écrire, compter, communiquer et, désormais, cliquer) pour occuper des emplois précaires et dévalorisés dans une société de services guidée avant tout par la rentabilité financière et la « paix sociale ».

C'est une réponse alternative, juste et démocratique – juste parce que démocratique – qui satisfera les légitimes aspirations et revendications des jeunes et de leurs familles, mais aussi de la société dans son ensemble.

Pour cela, faisons d'abord pièce aux théories fumeuses soufflées par le vent libéral en vogue. Autant la notion de « compétences » semble pertinente dans le monde du travail pour désigner une partie non négligeable de la force de travail à reconnaître, à la fois constitutive et complémentaire à la notion de qualification – à condition toutefois qu'au fait du prince au sein de l'entreprise soit substituées des procédures et des modalités d'un autre ordre et que les droits y afférents soient conférés aux salariés –, autant elle semble inappropriée dans la sphère éducative, à fortiori comme unique parangon des acquisitions et appropriations, sauf à l'inscrire dans une logique d'ensemble qui assume un certain nombre de relativités inhérentes à tout parcours d'apprentissage : la disproportion obligée entre l'enseignant, l'enseigné, l'exigible et l'exigé ; les aléas de toute dynamique dans la construction éducative d'un être social ; la remise en question permanente du savoir scientifique et de la connaissance acquise, et donc de toute mesure évaluative.

Ne vaut-il mieux ouvrir le débat sur l'appropriation continue des connaissances et l'appropriation globale

et sociale, par le jeune et sa famille, de cette appropriation cognitive en tant qu'acteurs de son propre parcours scolaire et non simples partenaires passifs régulièrement informés du jugement de l'institution ?

Cela exige une autre conception de la relation des jeunes et des familles au système éducatif à mettre en œuvre ; une autre conception des connaissances, non pas comme du savoir théorique ou abstrait à transmettre ou à accumuler mais comme un ensemble de savoirs et savoir-faire, autrement dit de contenus et de méthodes, forcément relatifs et pour autant emblématiques et propres à l'induction, ayant pour visée le développement de la capacité « d'apprendre à apprendre » ; une autre conception de la validation et de l'évaluation.

Ce chantier reste à ouvrir, qui commence par un moratoire du dispositif actuel et la remise à plat de notre système de notation et d'appréciation, ainsi que nos modalités d'information et d'association, voire de participation des familles. Faisons confiance et appuyons-nous pour cela sur les travaux nombreux et variés qui traitent de ces questions.

Organisations syndicales, associations, institutions n'ont eu de cesse d'alimenter le débat et de produire des propositions pertinentes et novatrices, à la hauteur des exigences nouvelles. C'est un potentiel qu'il convient d'exploiter avec elles pour trouver ensemble les réponses qui conviennent. Nourrissons sans à priori et sans tarder les convergences nécessaires et le travail en commun.

Mais ce travail sera vain si n'est pas mis radicalement en cause la logique qui prévaut à la politique de casse actuelle. C'est une logique de service public, national, social et démocratique qu'il est urgent de mettre en œuvre, pour une école de la réussite de tous et de la réalisation de soi, égalitaire et émancipatrice, telle que les grandes lignes en sont brossées dans le programme du Front de gauche « l'humain d'abord » et telle qu'elle se dessine, comme à la fois soutien et visée des luttes et du rassemblement, au cœur du projet communiste.

## CHANGER DE PARADIGME

*et construire un curriculum émancipateur*

Loïc Antoine

**S**ujet à débats, particulièrement depuis l'instauration du socle commun de connaissances et de compétences, le concept de compétence doit aujourd'hui être pris à bras le corps, non, me semble-t-il, afin de l'évacuer une « bonne fois pour toute » mais bien pour le transformer et développer dans ce cadre redéfini un curriculum scolaire véritablement au service d'une école visant l'émancipation individuelle et collective dans un monde marqué par l'oppression et l'aliénation.

La loi sur l'*Avenir de l'École* votée en 2005 a instauré le socle commun de connaissances et de compétences comme minimum que tout élève au terme de la scolarité obligatoire doit maîtriser. Il ne s'agit ni plus ni moins qu'une adaptation des compétences définies à l'échelle européenne qu'il est indispensable de développer à l'école et tout au long de la vie afin que l'Europe devienne la société de la connaissance la plus compétitive du monde (Processus de Bologne). Le concept de compétence est ainsi entaché d'une dimension capitaliste le vouant aux gémonies des partisans d'une transformation sociale visant la fin de ce système.

Par ailleurs, utilisé depuis nombreuses années dans le cadre de la formation professionnelle organisée autour de référentiels de compétences qu'il s'agit d'acquérir pour obtenir une qualification, ce concept est également entaché d'une dimension mécaniste et utilitariste occultant une possible opérationnalité plus intellectuelle. Il s'agirait alors de former des travailleurs de plus en plus performants pour l'économie libérale au détriment d'une formation humaniste et généraliste. C'est ainsi que non seulement rendu réhibitoire par son implantation politique en France avec le socle commun dans le droit fil des exigences européennes, le concept de compétence est également rejeté du fait de son champ opérationnel.

Enfin, troisième source de rejet du concept, sa mise en œuvre. Acquérir des compétences renvoie aujourd'hui quasi exclusivement à l'évaluation de celles-ci. Du référentiel du socle commun matérialisé par le *Livret personnel de compétences*, outil de suivi et d'évaluation de l'élève, à la politique nationale d'évaluation de son acquisition tout au long de la scolarité (évaluations maternelle, CE1, CM2, 5ème), l'évaluation institutionnelle est omniprésente au détriment des apprentissages. Cette évaluation dont la réalité est le triage de ceux qui maîtrisent le socle de ceux qui ne le maîtrisent pas, se réalise au détriment d'un accompagnement des progrès des élèves par des apprentissages continus et repérés mais également au détriment d'une réflexion sur la globalité des savoirs à maîtriser pour comprendre le monde. Il s'agit ainsi aujourd'hui davantage d'entraîner les élèves à acquérir des compétences et à les évaluer en vue du renseignement d'un livret sésame d'une employabilité que de leur ouvrir le monde.

Faut-il pour autant passer ce concept de compétence par perte et profit ? Faut-il revenir à la seule transmission de connaissances ? Le risque est bien, me semble-t-il, cette posture politique omettant de considérer la possibilité de transformation du réel. Si nous retenons la définition de « savoirs d'action » pour la notion de compétence, il nous faut aujourd'hui revendiquer que l'action soit synonyme de

pouvoir. Il ne s'agit pas alors de se cantonner à la dimension technique et utilitariste de la compétence mais bien de l'associer à la définition révolutionnaire de « savoirs conférents du pouvoir » : pouvoir de transformer le monde en pleine citoyenneté, pouvoir d'agir et de créer professionnellement, pouvoir de se libérer et de s'épanouir humainement. Retrouvant en cela la volonté politique du plan Langevin-Wallon dans un monde marqué par une complexité de plus en plus grande qu'il faut donner à tout un chacun la capacité de comprendre pour agir.

Le concept de compétence s'inscrivant ainsi dans des valeurs propres à la transformation sociale peut être décliné en cohérence avec celles-ci mais également avec celui de culture commune porté de longue date par la gauche non ralliée au socle commun, et encore un peu flou. Car la question est bien de savoir comment définir opérationnellement cette culture commune, dépassant ainsi un vœu malheureusement encore pieux. Donner du pouvoir aux savoirs, autrement dit acquérir des compétences au sens le plus révolutionnaire du terme, est alors la volonté politique susceptible de construire un curriculum véritablement émancipateur au service de cette culture commune.

Comment envisager ce curriculum ? Il me semble devoir prendre à la fois en compte deux objectifs :

- Celui de mettre au cœur des démarches d'apprentissages l'intention de comprendre le monde avec l'exigence intellectuelle forte des contraintes didactiques et pédagogiques imposées par les normes propres à la découverte et à la transmission des savoirs.
- Celui de s'inscrire, comme le porte le projet communiste, dans l'ambition d'une école permettant d'abord aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire d'y accéder et de progresser en prenant comme point d'ancrage au questionnement du monde, leur quotidien culturel.

Ce qui impose que les disciplines soient au service de problématiques sociales, environnementales et plus largement politiques au plus près des réalités des classes populaires et des enjeux sociaux dans une perspective universaliste. Le niveau de complexité de ces problématiques déterminant une progressivité tout au long du cursus scolaire obligatoire porté à 18 ans.

Un tel curriculum impose évidemment une posture professionnelle nouvelle des enseignants qu'il faudra construire. Mais il impose également, voire d'abord, l'acceptation d'une laïcité construite et renouvelée au quotidien. Un enseignement transmissif de notions disciplinaires est en soi la garantie d'une neutralité de l'École. C'est ainsi que le principe de laïcité est mis en œuvre. Chacun disposant de la liberté d'utiliser le savoir reçu comme il l'entend. Cette proposition d'un curriculum émancipateur, se rapprochant de travaux de didacticiens sur « l'enseignement des questions vives », peut laisser croire à un enseignement porteur de valeurs politiques personnelles. Il n'en est rien, car il ne s'agit pas de transmettre des réponses aux problématiques politiques questionnées mais bien de les instruire en convoquant des savoirs pour comprendre. La laïcité ne peut alors que s'enrichir de cette nouvelle approche dépassant la seule cristallisation d'un principe en faisant vivre sa valeur.

INTERVENTION  
AU COLLOQUE FSU

*Donnons un avenir  
au système éducatif  
pour la réussite de  
tous !*

mercredi

28 septembre 2011  
Paris

Jacques Bernardin  
GFEN

## QUELLES PRATIQUES

*pour réduire les inégalités ?*

Les inégalités perdurent et s'accroissent, malgré la volonté des enseignants de les réduire, source de malaise professionnel accru. Si on ne peut mésestimer l'incidence de la dégradation des conditions de vie des familles et des mauvais coups portés à l'École, cela ne saurait nous exonérer d'un questionnement des pratiques professionnelles, aujourd'hui et pour demain.

## LE RÔLE DU CONTEXTE

Les pratiques ne sont **pas indépendantes du cadre institutionnel et politique** qui les légitime, les impulse et les accompagne.

## Bref état des lieux

Aujourd'hui, l'école est asphyxiée sous la pression d'injonctions paradoxales :

- Comment « **Faire réussir tous les élèves** » alors que les territoires fragilisés ne sont plus prioritaires, qu'on ne se soucie que de l'excellence tout en développant l'alternance post 5è ? Retour à l'école à deux vitesses, sans carburant ni destination claire, propre à « désorienter ».
- Comment « **Personnaliser les apprentissages** » alors que les effectifs augmentent et que l'horaire d'enseignement ordinaire diminue, au profit d'une externalisation du traitement de la difficulté hors des murs de la classe. L'aide personnalisée apparaît dans ce contexte comme lot de consolation pour les perdants, « personnalisation » d'une éviction sociale silencieuse.
- L'« **Évaluation** », érigée en dogme à tous les étages, loin de mettre en valeur les progrès comme son étymologie l'indique, non seulement n'apporte que bien peu à la régulation de la classe, n'alimente qu'un pilotage de contrôle, mais elle mord sur le temps dévolu aux apprentissages, voire amène au « *teaching for test* », lente dérive amenant à n'entraîner les élèves qu'à réussir ce qui sera évalué, comme d'autres pays en ont fait l'expérience...

On voudrait plier l'école aux règles libérales, réduire l'éducation au minimum requis pour répondre aux critères d'employabilité, arrêter le principe d'expansion

de la démocratisation qui prévaut depuis l'après-guerre qu'on ne s'y prendrait pas autrement.

## Pour impulser un véritable changement

La sociologie des organisations nous apprend que toute réforme nécessite une mobilisation des acteurs, une clarification des missions, un outillage et un accompagnement conséquents. Trois conditions semblent indispensables pour œuvrer à un véritable changement.

**Un projet politique pour l'École**, réaffirmant, en amont de sa fonction certificative, la **primauté de ses fonctions formatives** (contribuer au développement et à l'émancipation intellectuelle) **et sociopolitique** (promouvoir des valeurs, une certaine manière d'être au monde et aux autres, exercer la citoyenneté), avec un objectif explicite de **démocratisation élargie** de l'accès au savoir. Les comparaisons internationales attestent qu'efficacité rime avec équité<sup>1</sup>. La promotion collective est donc un choix tout-à-fait « raisonnable ».

**Un cadre institutionnel porteur**. Il faudra d'autres moyens pour **l'École publique**. Les systèmes les plus « démocratisants » sont ceux qui ont un service public fort, seul à même d'organiser la **mixité sociale et scolaire**, facteur clé d'une stimulation réciproque (l'« effet de contexte » pèse lourdement sur l'expérience scolaire<sup>2</sup>). Plusieurs **options structurelles** apparaissent favorables à une évolution positive :

- la carte scolaire (outil permettant de lutter contre « l'apartheid scolaire ») ;
- un tronc commun véritable jusqu'au terme du collège ;
- la suppression du redoublement et des classes de niveau<sup>3</sup>.

À cela s'ajoute la nécessité de **changements pédagogiques**. Les pays qui ont amélioré leurs résultats ont supprimé les notes. Privés de ces moyens incitatifs, les professionnels ont dû trouver d'autres biais pour intéresser et impliquer les élèves. Au niveau des principes éducatifs, la Finlande par exemple est passée d'un système organisé autour de l'individualisation, la recherche de performance, le contrôle et la sélection à un système s'appuyant sur la responsabilité, la confiance et les échanges entre pairs. Tout cela implique une transformation profonde des habitudes héritées du passé...

**Une formation conséquente**. Les pays qui ont les meilleurs résultats et parviennent le mieux à enrayer

1. Christian Baudelot, Roger Establet, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. La République des Idées/Seuil, 2009.

2. Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. PUF, 2002.

3. Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* PUF, nov. 2007.



### *Quelles pratiques pour réduire les inégalités ?*

les effets des facteurs sociaux sont ceux qui ont investi dans une solide formation initiale des enseignants, sans négliger **l'accompagnement des acteurs** sur le terrain, en incitant fortement **au travail en équipe**.

#### **QUE CHANGER DANS LES PRATIQUES ?... LA PENSÉE QUI LES FONDE**

En effet, les pratiques sont sous-tendues par nombre d'implicites, relevant d'habitudes professionnelles lentement sédimentées à l'échelle individuelle et/ou collective. Ainsi, chacun adopte telle posture, telle façon de dire et de faire en classe, tend à s'inscrire dans ce qu'il croit être des « lois du genre » en matière de regard porté sur les élèves, d'approche des contenus et de conduite de l'apprentissage.

#### **Le regard porté sur les élèves**

Qu'est-ce qui caractérise **le comportement des élèves** qui nous préoccupent ? Ils sont peu intéressés, à la fois lents à s'y mettre et pressés d'en finir, ne donnent guère de sens à leur présence au-delà de la nécessité de se soumettre à l'obligation scolaire. Comment y répondre ? Par un programme épuré et minimaliste, par l'option de filières courtes ? C'est une réponse politiquement régressive et théoriquement paresseuse.

Comment expliquer ces différences ? Depuis le rapport Thélot, on évoque la diversité des « aptitudes », « talents », « rythmes » et « formes d'excellence ». Cela renvoie à ce qui relèverait d'une nature contre laquelle on ne peut rien, à des singularités irréductibles qu'il reviendrait à l'école de révéler et sur la base desquelles elle devrait s'adapter en différenciant les contenus, les modalités de travail, les parcours et les aides. Rhétorique propre à justifier le tri social au nom du respect des différences (et devinez qui préfère les filières courtes !).

Or, les recherches ont montré le caractère socialement construit des goûts, intérêts, aptitudes et dispositions (travaux de sociologie critique autour de Bourdieu des années 60-70) et, plus récemment, depuis les années 90, du rapport au savoir des élèves<sup>4</sup>. Ces recherches éclairent la compréhension des attitudes des élèves à l'égard de la scolarité, vis-à-

vis du savoir et de l'apprentissage, ouvrant de nouvelles pistes pour l'action pédagogique.

Avec le creusement des difficultés sociales, la montée de la pauvreté et de la précarité, on assiste à un **retour des théories fatalistes** (dons, handicaps socioculturels) et des discours de renoncement. Les enseignants, désespérés de ne pas voir les choses réellement avancer malgré leurs efforts, n'en sont pas épargnés. Il faut redire l'importance du pari d'éducabilité, dont le GFEN bouscule la prudence éthique avec le défi du « Tous capables », incitant chacun à repousser des limites intériorisées, défi dont on perçoit la portée sociale.

L'éducateur, c'est celui qui ne renonce pas, regarde l'élève au-delà de lui-même, anticipe sur son développement et l'aide à grandir. La motivation des élèves est en écho avec notre mobilisation à leur égard. On connaît le rôle des attentes, prophéties d'autant plus auto-réalisatrices qu'elles s'incarnent dans le type d'activités proposées, dans les sollicitations et les interactions verbales comme non verbales, à l'insu même des acteurs.

Toute activité comporte deux faces, l'une cognitive, l'autre identitaire. La réussite conforte, l'échec fragilise l'estime de soi. 45 % des élèves français se sentent « à leur place » à l'école, contre 81 % en moyenne dans les pays de l'OCDE<sup>5</sup>. C'est dire l'importance du **sentiment de maîtrise**... Ce qui nous amène à interroger les conditions pour y parvenir.

#### **L'approche des contenus**

Ceux-ci sont trop souvent transmis comme des évidences. Les enseignants ne seraient-ils pas victimes de leur excessive familiarité, de leur connivence avec leur domaine d'enseignement ? Sur quoi s'appuyer pour « reprendre la main » ?

**L'analyse des erreurs des élèves.** De quelle nature sont-elles ? Que révèlent-elles des sources d'incompréhension des élèves ? C'était le point faible en 2006, selon le rapport de l'Inspection générale sur les *Réseaux ambition réussite*<sup>6</sup>. L'erreur relève-t-elle d'une mise en relation inadéquate, d'un malentendu quant au but visé ou de procédures non opératoires ? Prenons des exemples classiques.

- En lecture, des élèves sont lents, butent sur les mots, ont des problèmes de compréhension. Pour les faire progresser, les professeurs les entraînent à la lecture expressive. Les résultats sont assez décevants... En fait, l'entraînement confirme l'ambiguïté quant à la visée de l'activité (bien oraliser vs comprendre), amenant les élèves à se polariser sur des

4. Travaux de l'équipe ESCOL, de l'université Paris 8 (initialement E. Bautier, B. Charlot, J-Y Rochex).

5. « C'est en France que les élèves souffrent le plus ! », Interview de Bernard Hugonnier, directeur adjoint de l'Éducation de l'OCDE dans *Le Nouvel Observateur*, 7-13 avril 2005.

6. Anne Armand, Béatrice Gille, La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, Rapport IGEN / IGAENR, MEN, octobre 2006.





## Quelles pratiques pour réduire les inégalités ?

opérations de « bas niveau » (décoder, identifier successivement chacun des mots), au détriment d'opérations de « haut niveau » (mises en relation, inférences, élaboration progressive de la signification).

- En mathématiques, comme les élèves ont du mal à comparer les nombres décimaux (7,25 / 7,8), on leur conseille « d'ajouter un '0' ». Certes, la procédure est efficace pour la comparaison, mais redoutable pour d'autres opérations... En effet, elle les confirme dans un malentendu : l'appréhension de la partie décimale comme entier !

Ainsi, faute de cerner précisément l'origine des erreurs, on risque de s'épuiser dans des **aides qui renforcent les malentendus** (ce qui finit par désespérer l'élève sur ses capacités, et l'enseignant sur ses possibilités de le faire progresser !). Cette analyse des erreurs ramène souvent à des **incompréhensions conceptuelles** non levées, occultées par l'exercice routinier de procédures. Et si, au lieu de s'y épuiser, on intervenait en amont, lors des séances inaugurales ? Ce qui exige une interrogation de fond des notions en jeu...

### Derrière le titre de la leçon, quel concept clé ?

Qu'y a-t-il à faire comprendre ? Que peut-on anticiper des difficultés des élèves à y parvenir ? En 2009, selon l'AFEV, 64 % des élèves avouaient ne pas toujours comprendre (souvent pour 20 % des élèves), 37% avaient mal au ventre, peur de se tromper. Depuis, cela ne s'est pas amélioré<sup>7</sup>. Pourquoi ce qui fait évidence pour l'expert reste-t-il si opaque pour les novices ?

La plupart des objets (codes symboliques, concepts, œuvres) échappent à la transparence, à l'apparente simplicité, dès lors qu'on considère les caractéristiques de leur conception :

- ils résultent de tout un **processus socio-historique**, amorcé par une **question initiale**, un **problème à résoudre**, (ex. comment communiquer à distance sans ambiguïté, comptabiliser des grands nombres, mesurer des terrains, se prémunir des maladies, prévoir les catastrophes naturelles, rendre compte de la perspective ?...);

- leur genèse, enrichie de **co-pillages** interculturels, est jalonnée d'**erreurs rectifiées** ;

- ils se sont progressivement structurés à l'aune du double principe d'**efficacité** (il faut que ça marche, que ça réponde au problème posé) et d'**économie** (le moins coûteux finit toujours par s'imposer); ainsi, les systèmes d'écriture et de numération, pour ne prendre que ces exemples, sont à considérer comme des « arbitraires contraints » ;

- enfin, s'ils se sont imposés laborieusement, en rupture avec l'expérience sensible, le bon sens, l'opinion commune<sup>8</sup>, ils ouvrent à des **pouvoirs accrus** sur le monde.

Pour les élèves qui nous préoccupent, les savoirs restent des objets « froids » et formels, définitivement extérieurs, dont le sens s'arrête à l'obligation scolaire, à la recherche de la bonne note, de la réussite au contrôle, au « bon métier » plus tard. Autrement dit, le sens des savoirs est figé dans leur valeur d'échange, au détriment de leur valeur formative<sup>9</sup>.

Comment restituer l'essence des savoirs, ce qui fait leur saveur ?<sup>10</sup> Comment restituer leur sens originel d'outils opératoires témoignant de l'intelligence collective de l'humain pour s'émanciper des fatalités ? Suffit-il de raconter une petite histoire sur la grande Histoire à la fin du cours ? C'est insuffisant... Cela exige d'organiser, sur la base de ce questionnement épistémologique, une rencontre stimulante et fructueuse des élèves avec ces objets culturels. **Vivre le savoir comme aventure humaine**, proposition à entendre comme moyen à mettre en œuvre en classe et comme finalité, pour renverser le rapport au savoir et à ses enjeux.

C'est plaider pour une **conception forte du savoir** (à distinguer de la *connaissance* comme de l'*information*), s'inscrire dans une approche culturelle ambitieuse des programmes pour que le « commun » ne se réduise pas à un repli sur des apprentissages fondamentaux asséchés, à une instrumentalisation courte et techniciste visant l'employabilité, sous la pression évaluative... Cela pose parallèlement la question du scénario pédagogique et de sa conduite. Comment « **faire classe** », et pas seulement la « tenir » ? Récemment interrogée sur ce qu'il conviendrait de changer, une inspectrice générale s'interroge : « [...] *En classe, est-ce qu'on apprend vraiment ? [...] Pour bien faire, pour que leurs élèves se sentent bien, aient la satisfaction de réussir, fassent aussi moins de bruit... nombre d'enseignants remplacent de façon plus ou moins inconsciente les temps d'apprentissage par des séances d'activités. [...] Les élèves ont travaillé individuellement, on les a*

7. Baromètre AFEV / Trajectoire-Reflex, 2009 et 2011.

8. Obstacles épistémologiques dont nous parle Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique*.

9. Selon le Baromètre AFEV 2011, 70 % des élèves interrogés n'ont pas d'appétence pour l'école...

10. Cf. Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF, 2008.



### Quelles pratiques pour réduire les inégalités ?

aidés, ça ne fait pas de bruit, les élèves sont souvent contents de cette modalité de cours, mais on peut recommander (...), parce que rien n'est acquis réellement »<sup>11</sup>. Ce qui, pour le moins, interroge la conception de l'apprentissage.

#### La conception de l'apprentissage

De multiples enquêtes réalisées auprès d'élèves du Secondaire ont révélé des conceptions clivées quant à ce qu'est « apprendre une leçon ». Ainsi, pour une majorité d'élèves, c'est **mémoriser** (selon les classes, de la moitié aux deux tiers des élèves, « par cœur » ajoutent certains), quand d'autres affirment qu'il s'agit surtout de comprendre (environ un tiers des élèves en moyenne)<sup>12</sup>. Comment l'expliquer ?

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées :

- l'incidence des conceptions des parents (que l'on sait différentes selon les univers sociaux) ;
- l'interprétation du travail du soir. Ce qui pose deux questions : y a-t-il toujours clarté des attendus ? Et travaille-t-on suffisamment les techniques de travail dans l'espace scolaire ?
- Au-delà, la vision de ce qu'est « apprendre une leçon » peut être involontairement brouillée depuis le cours. Faute d'avoir compris, les élèves sont condamnés à la mémorisation (certains ajoutent « pour le contrôle »), avec une mémoire vite saturée car non organisée en mémoire sémantique. Certains élèves – hélas trop rares – l'ont saisi quand ils expliquent que « quand tu as compris, ta leçon, tu la sais... ».

Comment s'y prennent-ils pour apprendre ? Pour mémoriser, les uns disent lire, relire, réciter ; quand pour comprendre, les autres reformulent, cherchent les mots clés, sérient l'essentiel, résumant ou reconstituent le plan, retrouvent « la logique de la leçon », font parfois une fiche récapitulative et s'exercent en vue d'un réemploi ultérieur. Chacun imagine aisément que les résultats obtenus comme la durabilité des acquis et leur possibilité de mobilisation ultérieure ne peuvent être semblables...

Conçu comme une récitation (« comme une poésie », nous disent plusieurs élèves), le savoir reste un objet extérieur qui peut être transmis comme un catéchis-

me... mais au risque d'une forte déperdition (sitôt le contrôle passé) et d'une faible capacité de transfert. A *contrario*, conçu comme (re)découverte/réappropriation, pas seulement produit à stocker mais aussi **processus**, savoir convoque et met à l'épreuve les connaissances antérieures (passage des concepts quotidiens aux concepts scientifiques, selon Vygotski) voire des modes de pensée (pour Bachelard, il s'agit moins d'acquérir une culture que de « changer de culture »<sup>13</sup>). Ce qui transforme la vision des choses et concourt au développement des sujets qui s'y frottent.

Faire en sorte que tous les élèves comprennent oblige à réaménager les modalités d'apprentissage. La transaction du savoir ne passe alors plus par le seul couple enseignant/ élève dans une relation descendante, mais par la triangulation – organisée par l'enseignant – entre l'élève, l'objet et les autres. Médiation simultanément culturelle et cognitive à nouer de chacun à l'objet (provoquer l'implication personnelle) et entre les divers points de vue sur l'objet considéré. Autrement dit, il s'agit de mettre le problème « entre les mains » des élèves (processus de dévolution), de provoquer le débat argumenté, d'amorcer le processus d'objectivation (selon les termes de Wallon) et de le pousser jusqu'à la conceptualisation. Comprendre, c'est *prendre ensemble*, opérer les mises en relation pertinentes et signifiantes pour saisir l'objet étudié de façon adéquate, mais aussi construire une signification partagée au terme du voyage intellectuel. Expérience nécessairement personnelle de confrontation à la double altérité de l'objet à comprendre et des autres à convaincre. Ce qui interroge la façon habituelle d'appréhender la *personnalisation* des apprentissages, prescription consensuelle mais aux contours flous. « **Personnaliser** » n'est pas **individualiser, mais engager chacun dans un processus de transformation** grâce à la confrontation réglée à la fois par l'exigence de la preuve (que m'imposent les autres, en désaccord) et par la normativité propre à l'objet (historiquement éprouvée).

Cet ensemble nous amène à redéfinir les contours de la professionnalité enseignante à venir.

#### Le rôle de l'enseignant

Il pourrait se recomposer autour de trois déplacements, relatifs à l'approche des contenus, à la conduite de la classe et au mode d'exercice du métier.

**Passer d'expert dans sa matière à expert de la « mise en culture » de sa matière.** Comment pourrait-on définir cette « mise en culture » apte à faire

11. Anne Armand, IGEN, « Quels constats pédagogiques en éducation prioritaire ? », *Dialogue* N° 138 « Difficultés scolaires, comment retourner la peau du destin ? » Actes des 3<sup>e</sup> Rencontres nationales sur l'Accompagnement, GFEN, octobre 2010, p. 7.

12. Cela peut aller dans un même établissement de 25 % (3<sup>e</sup> « compétences ») à 72 % (3<sup>e</sup> bilingue) – Enq. 2011

13. Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), J. Vrin, 1993.



## Quelles pratiques pour réduire les inégalités ?

fructifier les savoirs tant sur le plan quantitatif (qu'ils parlent à plus d'élèves) que sur le plan qualitatif (transformer de façon significative le rapport des élèves au domaine) ? Il s'agit conjointement de :

- Faire en sorte que les élèves comprennent les **notions et concepts** essentiels ;
- Qu'ils développent la **posture** et s'approprient les **techniques intellectuelles** adéquates à la discipline (ex. l'approche et les outils de l'historien ne sont pas ceux du scientifique, du littéraire ou de l'esthète...);
- ... et ce faisant, qu'ils acquièrent **confiance en eux** et **désir d'en savoir plus**.

Autrement dit, travailler un ensemble de concepts, pratiques et dispositions de telle sorte que chaque discipline contribue à « *introduire à un ordre de raison qui les déborde* ». Ce qui pourrait définir les contenus d'une **culture scolaire commune**, non dans l'esprit d'un viatique pour l'employabilité mais à visée propédeutique, tremplin potentiel permettant d'explorer d'autres horizons <sup>14</sup>.

**Moins « faire cours » pour davantage « faire classe**». Et pour cela...

- **mobiliser** chacun des élèves, en imaginant une situation initiale qui fasse sens (« mise en scène » pédagogique qui interroge, trouble les certitudes, lance un défi, pose une énigme...), apte à convoquer la diversité des expériences ;
- accompagner le **cheminement cognitif**, en renvoyant les questionnements et la validation des propositions au groupe ; organiser le croisement des points de vue, stimuler l'argumentation et l'exercice de la preuve, catalyser la conceptualisation, afin d'asseoir la compréhension ;
- ... et préparer leur **émancipation intellectuelle** en développant la réflexivité, depuis l'analyse préalable de la situation (éléments à disposition, appropriation de la consigne et clarification du but, mobilisation des ressources) jusqu'à la reprise distanciée (quels déplacements opérés, quels moyens mis en œuvre ?).

Face à l'hétérogénéité, faut-il individualiser davantage ? Les élèves souffrent déjà d'un excès d'individualisation en restant seuls face à l'incompréhension et les enseignants ne peuvent s'épuiser à jouer les pré-

cepteurs. Quels constats peut-on faire, en observant les classes ou la plupart des dispositifs d'aide ? L'individualisation « précipite » les différences, contribue à les ancrer et à les accroître, alors que la co-construction en fait un tremplin, dynamise à la fois l'appropriation des contenus et l'apprentissage de l'esprit critique, de la raison. Au-delà de la compréhension de chacune des notions, se construit une manière d'être au monde et aux autres, **pratique exigeante de la citoyenneté** au cœur des apprentissages.

**Sortir d'une approche solitaire pour y substituer une conception collective du métier**. Face aux défis à relever, une telle pratique gagnerait à prévaloir à deux niveaux :

- **Au niveau de l'établissement**, aller vers davantage de **convergence éducative** (ce qui ne signifie pas similitude, la diversité pouvant enrichir le collectif), **dans la durée**.
- **Au niveau professionnel**, penser collectivement le métier. Sérier les points clés du programme, co-élaborer progressions et séances, mutualiser les pratiques et pouvoir les analyser en les mettant « devant soi » afin d'en dresser le bilan critique et de prospecter d'autres possibles. Autrement dit, construire des **intellectuels collectifs**.

## Conclusion

Pour amorcer la préparation de cette refondation de l'École, on ne saurait négliger l'importance d'une **formation renouvelée**. Une formation initiale travaillant bien plus la professionnalité bien sûr, mais aussi une formation continue prospective pour répondre à l'énorme besoin d'accompagnement des équipes.

Est-ce utopique ? Nous ne partons pas de rien. Dans le cadre du GFEN, nous avons déjà expérimenté de telles formations dans des cadres institutionnels « ordinaires », tant au niveau du primaire (ainsi ces accompagnements d'équipes de cycles sur la ZEP de Cherbourg-Octeville, dans l'Yonne...) que dans le secondaire (formations filées d'équipes de bassin sur Corbeil-Essonnes par exemple). Les inspections témoignent, dans un cas comme dans l'autre, d'évolutions remarquables des résultats des élèves aux évaluations, consécutives à la (re) mobilisation des équipes.

Encore faut-il le courage des commencements. Saura-t-on sortir l'expérience des mouvements pédagogiques de la clandestinité institutionnelle ?

14. Cf. Jean-Yves Rochex, « Pratiques de savoirs et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? Pour une conception forte de la question culturelle et de la question sociale à l'École », in François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner (eds), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005.

## RÉSEAU ACTE (*Agir pour contribuer à transformer l'École*) - PCF 66

Compte-rendu de la réunion du jeudi 7 octobre 2011.

Présents : Michèle Devaux, Jean-Pierre Kaminker, Maryse Martinez, Martine Palau, Pierre Serra.  
Excusés : Nadine Pons, Hélène Pons, Michel Gaspon.

### Ordre du jour

Le programme du Front de Gauche « de la maternelle à l'université, partager les savoirs » (pages 78 à 82), *étude de en commun des points forts, des points faibles*.

Il est à noter que les participants à la réunion (un professeur des écoles, une professeure de collège honoraire, une professeure de lycée, une principale honoraire, un maître de conférence honoraire) représentaient un panel qui balayait largement les catégories de l'éducation nationale.

On a salué l'incitation figurant à la fin de l'*Introduction*, nouvellement ajoutée en tête du texte: *enrichir, discuter, contester même* (p.11).

Chacun ayant le texte entre les mains, on a préalablement décidé d'en limiter l'examen à la partie traitant du primaire et du secondaire (de la p. 78 au haut de la p. 80), en notant seulement que la partie « supérieur et recherche » a pris dans cette rédaction nouvelle un volume qui déséquilibre l'ensemble.

Ensuite quelqu'un a lu à haute voix jusqu'au bout le texte à traiter, avec pour consigne que chacun des cinq présents repère au fil de la lecture les endroits sur lesquels intervenir. La discussion a suivi plus ou moins cet ordre, mais les notes ci-après ne s'y conforment pas.

### Interventions d'ordre plutôt rédactionnel

De l'avis de tous, une amélioration de la lisibilité serait souhaitable, eu égard au public visé. On a relevé notamment :

p. 78, ligne 1 : *mise en concurrence des établissements*. Certains ont pensé que cela demande explicitation : (voir dans *l'Huma*, du 29.10, p. 23, la contribution de C. Manciaux).

p. 78, ligne 6 : correction formelle. À la place de : *pour une véritable gratuité et égalité d'accès*, mettre : « pour la véritable gratuité et l'égalité d'accès ».

p. 78, ligne 11 : *culture scolaire commune*, à expliciter également. Voir ci-dessous la remarque de fond n° 2.

p. 78, fin du 3° alinéa : *progressivité des niveaux* et préservation du *cadre des disciplines*. Explicitation souhaitée par tous. Elle pourrait dénoncer peut-être la visée gouvernementale consistant à valoriser les *compétences* au détriment du contenu disciplinaire.

p. 78, fin du 5° alinéa : *temps d'échange pédagogique*. Cette notion concerne le statut des enseignants. Ne faut-il pas ajouter « intégrés dans les services » ?

### Sur le fond

**Sur l'économie d'ensemble du texte** : il devrait marquer plus nettement une dispositions en deux volets : d'abord l'école que nous voulons, puis les mesures que nous voulons prendre (critique avancée avec insistance par une des participants, diversement accueillie, du fait qu'elle peut se confondre avec la suivante).

**Absence de la finalité éducative et de la notion de formation du citoyen**. C'est la critique majeure et elle est avancée avec force par les cinq présents : *la production de connaissances et la formation* (1er alinéa ligne 8), à notre avis cette expression ne suffit pas à définir la fonction de l'école telle que nous la voulons : il faudrait dire que celle-ci doit procurer aux élèves un plein développement de leur personnalité et faire d'eux des citoyens.

Là-dessus, l'idée de *concurrence*, abordée déjà sous l'angle des rapports entre établissements est reprise. La *concurrence* doit être dénoncée comme régnant à tous les niveaux comme l'auxiliaire de l'inégalité, y compris au niveau pédagogique, dans les rapports entre élèves, et comme obstacles à la formation de personnalités coopératives\*.

**Abus de l'évaluation**, dans ses modalités actuelles dénoncé par deux participantes

**L'obligation scolaire jusqu'à 18 ans**. Cette mesure phare n'est pas contestée, mais de l'avis des cinq présents, étant peu populaire dans le milieu éducatif, elle mérite d'être justifiée par une ambition éducative nouvelle, dont le manque est déploré par ailleurs (voir n° 2).

**Des États généraux de l'école**. Proposition d'une participante qui estime que leur convocation rapide devrait figurer dans le texte au titre des mesures à prendre d'emblée une fois la gauche au pouvoir. Trois approbations, une réponse réservée.

\*. Voir le Manifeste des 50 chercheurs et les contributions de Jean-Pierre Kaminker dans les *Lettres du réseau école* de juin et de septembre.



## L'ÉCOLE EN PANNE ? COMMENT ASSURER LA RÉUSSITE DE TOUS ?

**S**oirée thématique organisée par la section de Cholet le 28 septembre 2011. Synthèses des groupes de travail.

### Refaire de l'école un vrai service public

Les participants sont d'accord pour affirmer que l'école doit prendre gratuitement en charge les enfants de 2 ans jusqu'à l'emploi, quelque soit la filière et la spécificité. Ainsi, au-delà des formations courantes, les filières spécialisées, doivent être assurées par le service public d'éducation. Le financement pourrait être assuré par une taxe versée par les entreprises concernées.

Un point fait discussion puis consensus : est-ce l'**instruction ou la scolarisation** des enfants qui doit être obligatoire ? Pour aborder les divergences, divers cas particuliers sont évoqués : les enfants du voyage, des enfants recevant une instruction à domicile, des enfants suivant leurs parents dans des milieux où la scolarisation est difficile. Il ressort que les éléments essentiels sont d'une part l'**accès nécessaire à l'instruction** et, d'autre part, la **constitution d'une culture citoyenne commune**. Ainsi, la notion de **scolarisation obligatoire** est retenue, impliquant la contribution de l'État là où cela est possible, et acceptant les dérogations dans des cas extrêmes ne permettant pas la scolarisation.

### Échec et difficultés scolaires

Les membres du groupe de travail sont unanimes à penser que la cause principale de l'échec scolaire est liée aux inégalités sociales, économiques et culturelles. La refondation nécessaire de l'école passe donc par un changement de société qui s'attaque véritablement aux injustices et qui impose une répartition équitable des richesses.

Des solutions concrètes ont été proposées. **Le travail à la maison est un facteur d'inégalité scolaire**. Les parents n'ont pas toujours les moyens d'accompagner leurs enfants. Cette situation crée des tensions dans les familles. C'est source d'angoisse pour les parents et les enfants. Nous approuvons la proposition du programme partagé du FDG qui prévoit de « redéfinir les programmes et plus généralement l'école, sur le modèle de l'élève qui n'a que l'école pour apprendre ». L'école doit permettre aux enfants de milieux défavorisés de pratiquer des activités culturelles, sportives qu'ils n'ont pas à la maison.

**La place des parents est primordiale dans la réussite des élèves**. Trop souvent, l'écart culturel entre les familles et l'école est important. Trop de parents n'osent pas entrer dans les établissements scolaires. L'École doit donc s'ouvrir en valorisant d'autres savoirs que ceux qui sont enseignés traditionnellement. La hiérarchie des filières et plus particulièrement la mauvaise image de l'enseignement professionnel participe au décrochage des élèves.

**C'est aussi une question de formation des enseignants**. La formation devra être rétablie, il faudra aussi qu'elle prépare les enseignants à accueillir les parents. Le fossé se creuse entre les enseignants et certains parents des milieux populaires à cause du nouveau recrutement après 5 années d'études universitaires. Les nouveaux professeurs sont en grande partie issus des classes moyennes supérieures ce qui ne facilite pas le dialogue.

Une attention particulière devra être apportée aux élèves en difficulté dès le plus jeune âge. Le FDG répond à cette attente avec l'**École obligatoire dès 3 ans et la possibilité de scolariser à 2 ans**. La crèche a aussi un rôle à jouer. La refondation de l'école nécessitera des créations de postes pour l'enseignement, le soutien, l'encadrement... Il faut que ces nouveaux postes soient sous statut de la fonction publique et donnent naissance à de nouveaux métiers.

**Il faut revenir sur la sectorisation pour favoriser la mixité sociale source de réussite scolaire**. La sectorisation n'aura de sens que dans le cadre d'une politique de la ville qui supprime les ghettos.

**Enfin, nous avons évoqué la parité dans l'enseignement**. Les femmes sont largement majoritaires dans l'éducation nationale mais leur nombre diminue au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie scolaire. Cette situation reproduit une vision sexiste de la société contraire aux principes défendus par le FDG.

### Droit à l'école dès 2 ans, scolarité obligatoire de 3 à 18 ans

Cette mesure nous semble aller dans le bon sens, mais pose le problème des élèves en décrochage scolaire. Comment appliquer ce droit à la scolarisation jusqu'à 18 ans ? Pour cela le groupe propose :

- Plus d'aide et de soutien en primaire : mettre le paquet dès le plus jeune âge, ce qui revient à poser la question des moyens. Il faut plus de moyens en particulier au RASED.
- Nécessité de faire plus de passerelles pour passer plus facilement d'un système à l'autre (du professionnel au général, du professionnel au technologique etc.).
- Dès la maternelle, aider à l'apprentissage de la langue française pour les enfants d'origine étrangère, mais aussi pour les parents. L'école doit jouer un rôle d'ouverture sur l'extérieur surtout dans les quartiers « ghettos » et doit mieux prendre en compte la langue et la culture des enfants d'origine étrangère.
- Permettre l'accès de tous les enfants aux ordinateurs et à Internet.
- Changer l'évaluation. Ne pas se fixer forcément sur des notes. Avoir une vraie réflexion sur la façon d'évaluer.
- Aménager la semaine pour que l'élève et l'enseignant aient plus de temps pour se voir en petit groupe et en concertation.

### Autonomie des établissements

- Refus d'aller vers davantage d'autonomie des établissements car cela revient à mettre les établissements en concurrence, à ne plus avoir les mêmes exigences, les mêmes ambitions et donc à casser le statut national de l'éducation, et par là l'égalité en droits des élèves.
- Revenir sur les pouvoirs exorbitants du chef d'établissement. Donner plus de place au CA et à la concertation avec les équipes pédagogiques, mais aussi les parents.
- Revoir la sectorisation dans le sens d'un réel brassage et d'une réelle mixité.

## DÉFENDRE ET TRANSFORMER L'ÉCOLE MATERNELLE : SUIVI DE LA CAMPAGNE

### Champigny : mobilisation pour la scolarisation des enfants de moins de trois ans

Les parents, avec Valérie Zelioli, adjointe à l'enseignement, et les élus municipaux se sont mobilisés pour exiger les moyens nécessaires pour un enseignement de qualité. Ensemble, ils ont envoyé des courriers, occupé des écoles, participé à des rencontres avec les inspecteurs de l'Éducation nationale.

À travers toutes ces démarches, ils ont exprimé leur volonté que les enfants de moins de trois ans soient accueillis à l'école maternelle.

À ce jour, l'Éducation nationale n'a proposé comme seule réponse que de « combler les places disponibles dans les écoles ».

Surcharger les classes n'est pas la solution ! Tous les enfants ont droit à de bonnes conditions d'enseignement !

Pour pouvoir les scolariser, des ouvertures de classes sont nécessaires dans les écoles de la ville. Face au refus de l'Éducation nationale, les parents se sont rassemblés mercredi 19 octobre devant l'Inspection académique de Créteil.

### Proposition de loi pour une scolarité obligatoire dès 3 ans

**Communiqué de presse de Brigitte Gonthier-Morin, sénatrice des Hauts de Seine, PCF.**

Alors que la majorité sénatoriale s'apprêtait à défendre un texte en faveur de l'école maternelle, le gouvernement a opéré un coup de force. En invoquant l'article 40 sur l'irrecevabilité financière, il a purement et simplement vidé la proposition de loi de son contenu et a fait obstacle à l'adoption d'un texte qui allait sécuriser l'existence de l'école maternelle.

De plus, cette manœuvre bafoue le droit d'initiative législative des parlementaires, en empêchant qu'ait lieu un véritable débat.

Ce faisant, la majorité présidentielle poursuit son travail de sape du service public de l'éducation entamé depuis 5 ans et

prouve qu'il n'est capable d'envisager l'école maternelle que sous l'angle budgétaire. Alors que cette dernière est reconnue comme un élément déterminant dans la réussite scolaire, le gouvernement en fait sa variable d'ajustement privilégiée.

Décidemment, ce gouvernement n'aime pas l'école maternelle ! Il vient d'en faire une nouvelle fois la démonstration.

Pour Brigitte Gonthier-Maurin, sénatrice des Hauts-de-Seine, il y a bien urgence à légiférer sur la question. L'école maternelle doit être au cœur d'un service public de l'éducation porteur d'émancipation individuelle et collective, parce que tous les élèves sont capables de progresser et de réussir à condition que l'école - donc l'État - leur en donne les moyens.

## DANS LES QUARTIERS, DANS LES VILLAGES, ON VEUT L'ÉCOLE DE L'ÉGALITÉ ! LA VIE DE L'APPEL

### Saran (45) : 194 signatures !

Les communistes ont fait le tour des écoles de la ville avec un tract affirmant que « l'école n'est pas un marché » et développant nos propositions pour l'école de

la réussite de tous. Ils ont été très bien accueillis des parents et des personnels, et ont récolté 194 signatures pour l'appel.

## LE RÉSEAU ÉCOLE DANS LES DÉBATS

### Béziers : après l'immolation par le feu d'une enseignante, le PCF appelle à la mobilisation

Le jeudi 13 octobre, une enseignante s'est immolée par le feu dans la cour du Lycée Jean Moulin de Béziers, l'une des plus grande cité scolaire de France. La section du PCF a immédiatement réagi par un communiqué de presse dans lequel elle accuse « un ministre aveugle » : « Seule une autre finalité attribuée à l'enseignement, redonnant tout son sens à la noble fonction d'enseignant et les moyens nécessaires, permettront de sortir d'une situation dramatique. De grandes luttes sont et seront nécessaires, nous appelons les citoyens à prendre leurs responsabilités ».

Le vendredi 4 novembre, le PCF et le cercle populaire Joseph Lazard ont organisé une soirée consacrée au

management et à la violence au travail, dans les services publics et ailleurs, avec la participation d'Angelina Abella de l'association contre le harcèlement moral et la souffrance au travail, et de Marine Roussillon membre du Conseil national du PCF, animatrice du réseau école.

Cette soirée a réuni plus de 70 personnes. Les débats sur le sens du travail et la façon dont nous pouvons reprendre le pouvoir, individuellement et collectivement, sur notre travail, ont été riches. Un plus ample compte-rendu et quelques interventions de participants seront publiés dans un prochain numéro de la *Lettre du réseau*.

### À lire dans l'Humanité

- L'enseignante de Béziers qui s'était immolée par le feu est décédée

<http://www.humanite.fr/societe/l'enseignante-de-beziers-qui-setait-immolee-par-le-feu-est-decedee-481661>

- Une marche pour Lise (19 octobre)

<http://www.humanite.fr/societe/une-marche-pour-lise-481941>

et un entretien avec **Élizabeth Labaye, secrétaire nationale du Snes, chargée des questions de santé** : « **Un médecin pour 17 000 agents !** ».

Élizabeth Labaye décrit une médecine du travail exsangue, des personnels fragilisés et un ministère peu concerné (19 octobre)

<http://www.humanite.fr/societe/elizabeth-labaye-%C2%AB-un-medecin-pour-17%E2%80%89000%C2%A0agents-%E2%80%89%C2%BB-481947>



### Comité de campagne du Front de Gauche : mise en place d'un groupe de travail sur l'éducation

Plusieurs membres du comité de campagne du Front de gauche ont décidé de se rencontrer pour former un groupe de travail sur les questions d'éducation. Gérard Aschieri, Christine Passerieux, Choukri Ben Ayed, Bertrand Geay ont ainsi décidé de travailler avec les responsables aux questions éducatives des différentes formations politiques pour nourrir la campagne sur les questions éducatives.

Une première réunion de ce groupe de travail a eu lieu samedi 5 novembre à l'Usine. Marine Roussillon y représentait le réseau École. Les participants ont décidé de produire un document synthétisant l'ambition du Front de gauche pour l'école et précisant ses propositions sur différents sujets, de la maternelle à la gratuité en passant par la précarité, la place des parents...

La prochaine réunion de ce groupe de travail aura lieu le vendredi 9 décembre, de 14h30 à 17h. Stéphane Bonnery y représentera le réseau École.

## DES ASSISES DE L'ÉDUCATION À SAINT-ÉTIENNE DU ROUVRAY

Depuis la fin de l'année 2008, la ville de Saint-Étienne-du-Rouvray se mobilise pour la définition d'un ambitieux projet de ville, dessinant le portrait, formulant les enjeux et les orientations de la ville de demain. En effet, après une phase importante de renouvellement urbain, où la ville a reconstruit 10% de son parc de logement, l'heure est au développement urbain et à la réponse aux nouvelles attentes des habitants actuels et futur, car la population de la ville va croître de près de 25% dans les 15 ans qui viennent. Ce projet de ville se construit sur 5 axes : le projet urbain, le projet social, le projet durable, le projet éducatif et le projet citoyen.

L'année 2011-2012 est une étape importante dans la démarche du projet de ville. D'une part, la ville organise progressivement le pilotage et la mise en œuvre de ses actions par politiques publiques, et d'autre part, les orienta-

tions globales du projet de ville vont être partagées avec la population et les partenaires grâce à un cycle « d'Assises thématiques » qui se dérouleront d'octobre à juin.

**Aussi, le projet éducatif local organisera les Assises de l'éducation les 16, 17 et 18 novembre 2011.** Les partenaires locaux se sont mobilisés pour accompagner la ville et un comité d'organisation émanant du conseil consultatif du PEL (projet éducatif local) s'est mis en place.

Ces assises de l'éducation ont plusieurs objectifs :

1. Qualifier le projet éducatif municipal autour des thématiques identifiées comme prioritaires ;
2. Engager un nouveau cycle de réflexions / actions après la mise en place des premières actions ;
3. Valoriser la démarche auprès des partenaires et de la population et susciter le débat local.

### liste indicative du comité de pilotage membres associés et partenaires

Ville de Saint-Étienne du Rouvray, Inspection Académique de la Seine-Maritime, Caf de Seine-Maritime, Département de la Seine-Maritime, Association du Centre social de la Houssière, Préfecture de la Seine-Maritime, Union de Seine-Maritime des délégués départementaux de l'Éducation nationale, Réseau français des villes éducatrices, Université de Rouen (UFR des sciences)... mais aussi la passerelle, Contraste, Le cercle de la Litote, Art-scène, les Francas, Cémea

Le programme, la démarche même des assises se décline autour de plusieurs aspects :

- Un congrès professionnel ;
- Des initiatives associées pour tous les publics ;
- Des espaces d'information et de ressources.

La participation aux Assises de l'éducation est gratuite, mais l'inscription est obligatoire.

renseignements, détail des ateliers et inscription

<http://www.saintetiennedurouvray.fr/pages/assises-de-l-education-2011>

### Un congrès professionnel : ville, école, associations, familles la cohérence et la complémentarité au service de l'efficacité éducative

À partir des 4 principales thématiques identifiées par le conseil consultatif du projet éducatif local, la partie « congrès » s'organise en 4 actes (famille, réussite, temps et territoire). Bernard BIER, sociologue, animera l'ensemble du congrès, en introduisant les différents sujets et intervenants. Globalement, chaque « acte » est construit de la manière suivante :

- Un discours d'ouverture (mercredi : le Maire, jeudi matin : l'inspecteur d'académie, jeudi midi : la Caf de Seine maritime, vendredi : Yves Fournel, président du réseau français des villes éducatrices. Le 1er adjoint prononcera le discours de clôture du vendredi 18 novembre) ;

- des courts métrages réalisés à la rentrée proposeront des paroles d'enfants et de parents sur les thèmes abordés ;
- puis, deux intervenants feront part de leur analyse sur le sujet. Suivra un temps d'échange avec la salle.
- Ensuite, un travail en ateliers, animé par les acteurs du projet éducatif (Ville de Saint-Étienne-du-Rouvray, Centre social de la houssière, Éducation nationale, Préfecture...), permettra l'échange de pratiques autour d'actions concrètes.

NB : sauf vendredi matin, pas d'atelier (voir détail ci-après)





## DES ASSISES DE L'ÉDUCATION À SAINT-ÉTIENNE DU ROUVRAY

### MERCREDI 16 NOVEMBRE, DE 13H À 18H

**Les parents, les enfants et le monde éducatif : attentes et représentations mutuelles, et problématique de la parentalité**

#### Acte I : La famille | Penser la co-éducation

- Frédéric Jésus, Consultant ; Pédopsychiatre de service public, vice-président de DEI France. *Pour une coéducation démocratique*
- Pierre Perier, sociologue, professeur des universités en sciences de l'éducation, Université de Rennes 2. *Familles et école, sociologie d'un différend*

**Soirée spectacle** : « *Incultures n° 2 - l'éducation : "Et si on empêchait les riches de s'instruire plus vite que les pauvres"... Une autre histoire de l'éducation* » par Frank Lepage / SCOP LE PAVE (Centre Désiré)

### JEUDI 17 NOVEMBRE DE 9H À 19H

**Le scolaire, le périscolaire : comprendre et faire ensemble pour la réussite de tous**

#### Acte II : L'éducation | Penser la réussite de tous

- Laurent Lescouarch, Maître de conférences en sciences de l'éducation université de Rouen- CIVIIC : *Complémentarité des intervenants auprès des élèves en difficulté*
- Séverine Kakpo, Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL : *Travailler pour l'école à la maison*

#### Acte III : Le temps | Penser la cohérence éducative, les parcours et les ruptures

- Agnès Cavet, Chargée d'études et de recherche Institut français de l'éducation - ENS Lyon : *Temps et rythmes scolaires : regards croisés France/Europe*
- Patrick Vassallo, Vice président de Tempo territorial : *Rythmes de vie/de la ville*

### VENDREDI 18 NOVEMBRE DE 8H30 À 12H30

**La mobilisation des ressources locales au service de la réalisation de soi et du développement territorial**

#### Acte IV : Le territoire | Penser la place de l'enfant dans la ville

- Yves Fournel, président du Réseau français des villes éducatrices,
- Jacques Donzelot, Maître de Conférences en sociologie politique Université Paris 10-Nanterre : *De la rénovation urbaine à la citoyenneté urbaine*
- Julie Delalande, Professeure des universités, Université de Caen, MRSH : *L'enfant dans l'espace urbain*
- Bernard Bier, Sociologue, auteur de « Politiques de jeunesse et politiques éducatives » *Du PEL au Territoire apprenant*

### INITIATIVES ASSOCIÉES

Les Assises de l'éducation sont également l'occasion de débattre et rencontrer, dans différents lieux de la ville, différents acteurs et publics.

#### Mardi 15 novembre

20h30 – 22h - Soirée Ciné débat - La cité des parents - CEMEA – Centre Jean Prévost

#### Mercredi 16 novembre

14h – 17h – Les Jeux des cours d'école – Association du centre social de la Houssière et Ludothèque  
18h30 – 19h - Répétition publique de l'orchestre symphonique du Conservatoire – Espace Georges Désiré

#### Jeudi 17 novembre

A partir de 7h, petit déjeuner à l'Association du centre social de la Houssière  
16h - Animalins : Portes ouvertes à l'école Curie  
19h – 23h - Soirée Ecole d'autrefois et d'aujourd'hui à Freinet – Repas et animations – Association du Centre social de la Houssière (participation financière)  
19h30 – 21h : Film « l'éducation : regard nord-sud » – Savoir pour Agir - Salle festive

#### Vendredi 18 novembre

13h30 – 15h30 - Rencontre entre parents et professionnels : En famille, à l'école, à tout moment je suis parent. Quelle place des parents dans la co-éducation pour que chaque enfant grandisse ? (15 places pour congressistes / Antenne sociale Caf)  
17h30 café des parents : « Rythmes de l'enfant » - Animalins Ecole Ferry

#### Samedi 19 novembre

10h – Festival du film d'éducation - Ceméa - Evreux - Table ronde Parentalité  
10h – 18h : Marché équitable - Salle festive - Dpt jeunesse

#### 22 novembre-2 décembre :

##### Café des parents « rythmes de l'enfant »

22 nov : 17h30 Animalins Wallon élémentaire  
25 nov : 17h30 Animalins Pergaud  
29 nov : 17h30 Animalins Curie  
2 déc : 17h30 Animalins Langevin

#### Parmi les espaces d'information de ressources sur le site de l'université, entre le 16 et le 18 novembre :

- 1001 rêves de la Litote
- Présence de la Radio du Dpt Jeunesse  
Diffusion de témoignages audio
- Exposition « l'école maternelle »  
Questions / réponses et albums des écoles fleuries
- Espace Association « Contrastes »

---

**AGENDA**

---

**Lyon – 10, 11 et 12 novembre**  
**Quelle école pour quelle société ?**  
**Ateliers organisés par ATD Quart-Monde.**

Pour s'inscrire : [ateliersecole@atd-quartmonde.org](mailto:ateliersecole@atd-quartmonde.org)

**Orléans – 14 novembre, 18h30**  
**École, éducation, formation : pour une émancipation humaine.**

Atelier thématique de discussion du programme du Front de gauche, « L'Humain d'abord ».

Animé par Olivier Hicter (PG) et Christian Foiret (PCF)

**Saint-Étienne du Rouvray – 16, 17 et 18 novembre**  
**Assises de l'Éducation**

Organisées par le Projet éducatif local

**Rouen – 24 novembre**  
**États généraux de l'enseignement technologique et industriel en Haute-Normandie**

Hémicycle du Conseil régional de Haute-Normandie, 9h-17h15.

Co-organisés par le Collectif des enseignants de STI, la FSU, Le Conseil régional de Haute-Normandie.

**Grenoble – 25 novembre, 8h-11h**  
**Réunion publique à l'initiative du Collectif pour un débat sur les enjeux de l'éducation et de la formation.**

Le Collectif interpelle les partis de gauche.

Le PCF sera représenté.

**Madrid – 25, 26 et 27 novembre**  
**Réunion du groupe de travail du PGE sur l'éducation**  
**Colloque « Science, Université et Marché du Travail »**

Miranda Cirasaro représentera le réseau École.

**Ivry sur Seine – 29 novembre, 20h**  
**Quelle école pour quelle société ?**

Rencontres de l'Observatoire des réussites et des inégalités scolaires

Avec la participation de Christian Laval (Université Paris X – Nanterre) et Jacques Bernardin (Président du GFEN). Espace Robespierre, 2, rue Robespierre, Ivry-sur-Seine.

---

**envoyez-nous vos comptes-rendus  
de débats, annonces d'initiatives...**

[reseau.ecole-pcf@orange.fr](mailto:reseau.ecole-pcf@orange.fr)

---

## L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

### **Christian Laval : « L'école est au centre des nouvelles luttes des classes » (28 septembre)**

Co-auteur de la Nouvelle École capitaliste (La Découverte, 2011), ce sociologue, membre de l'Institut de recherches de la FSU, décrypte les conséquences de la logique d'entreprise appliquée, chaque année un peu plus, à l'éducation. Entretien réalisé par Laurent Mouloud

<http://www.humanite.fr/societe/christian-laval-l%E2%80%99ecole-est-au-centre-des-nouvelles-luttes-des-classes-480445>

### **Bruno Tardieu, délégué national d'ATD Quart-Monde : Pour briser l'exclusion, l'école doit assurer la réussite de tous les enfants. (11 octobre)**

Comment redonner toute leur place aux plus pauvres dans le système scolaire ?

<http://www.humanite.fr/tribunes/pour-briser-l%E2%80%99exclusion-l%E2%80%99ecole-doit-assurer-la-reussite-de-tous-les-enfants-481292>

### **Suppressions de postes et mobilisations**

- Question d'arithmétique, éditorial Par Paule Masson (28 septembre)  
<http://www.humanite.fr/social-eco/question-d%E2%80%99arithmetique-480428>
- La pénurie de profs des écoles se confirme (10 octobre), Laurent Mouloud  
<http://www.humanite.fr/societe/la-penurie-de-profs-des-ecoles-se-confirme-481214>
- Budget 2012 : "les coups de ciseaux" dans la lutte contre l'échec scolaire (10 octobre)  
<http://www.humanite.fr/societe/budget-2012-les-coups-de-ciseaux-dans-la-lutte-contre-lechec-scolaire-481247>
- L'école vent debout, le gouvernement s'en fout, Laurent Mouloud (30 septembre)  
<http://www.humanite.fr/societe/l%E2%80%99ecole-vent-debout-le-gouvernement-s%E2%80%99en-fout-480564>
- Lycées : La tension prend de l'ampleur, Laurent Mouloud (12 octobre)  
<http://www.humanite.fr/social-eco/lycees-la-tension-prend-de-l%E2%80%99ampleur-481413>

### **2012 : l'école dans la campagne**

- Quel est votre projet pour l'école après 2012? (7 octobre). Compte rendu réalisé par Laurent Mouloud  
<http://www.humanite.fr/societe/quel-est-votre-projet-pour-l%E2%80%99ecole-apres-2012%E2%80%89-481071>
- Hollande oppose son projet Éducation aux "75 milliards d'euros de cadeaux fiscaux" de Sarkozy (29 octobre)  
<http://www.humanite.fr/politique/hollande-oppose-son-projet-education-aux-75-milliards-deuros-de-cadeaux-fis-caux-de-sarkozy>

### **Évaluation des élèves de maternelle : le scandale**

- Chatel invente l'étiquetage des élèves de maternelle, Laurent Mouloud (13 octobre)  
<http://www.humanite.fr/societe/chatel-invente-l%E2%80%99etiquetage-des-eleves-de-maternelle-481487>
- Virus de l'évaluation des risques chez les jeunes enfants : le retour. Comment aider réellement les enfants de maternelle qui en ont besoin ? Par Pierre Delion, Professeur à la Faculté de Médecine de Lille-II, chef du service de pédopsychiatrie du CHRU de Lille. (18 octobre)  
<http://www.humanite.fr/tribunes/virus-de-l%E2%80%99evaluation-des-risques-chez-les-jeunes-enfants%C2%A0-le-retour-481805>
- Il faut se débarrasser de la « machine évaluative » : un mode de contrôle social dangereux. Par Alain Abelhauser, Roland Gori et Marie-Jean Sauret, Psychanalystes, professeurs de psychopathologie à l'université et membres du collectif l'Appel des appels. (2 novembre)  
<http://www.humanite.fr/tribunes/il-faut-se-debarrasser-de-la-%C2%AB-machine-evaluative-%C2%BB-482829>



## L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

---

### Élections professionnelles

Des dizaines de milliers d'enseignants privés de vote ? Laurent Mouloud (20 octobre 2011)

<http://www.humanite.fr/societe/des-dizaines-de-milliers-d%E2%80%99enseignants-privés-de-vote-482038>

### Enseignement supérieur

- Université. Le néolibéralisme met en place un régime totalitaire. Quelle réforme de l'université ?

Par Marc Delepoue, Universitaire, Syndicaliste SNESUP-FSU. (28 octobre)

<http://www.humanite.fr/societe/universite-le-neoliberalisme-met-en-place-un-regime-totalitaire-482578>

- Faut-il augmenter les frais d'inscription à la fac ? Emmanuel Zemmour, Président de l'Unef. Yves Lichtenberger, Professeur de sociologie, Coauteur d'un rapport de Terra Nova. Le face-à-face de la semaine Entretien croisé réalisé par Laurent Mouloud (4 novembre)

<http://www.humanite.fr/societe/faut-il-augmenter-les-frais-d%E2%80%99inscription-la-fac%E2%80%89-483033>

### Et aussi...

- Écoles riches, écoles pauvres, par Alexandre Fache (13 octobre)

<http://www.humanite.fr/societe/ecoles-riches-ecoles-pauvres-481488>

- Le tableau pas si noir des violences scolaires, par Laurent Mouloud (26 octobre)

<http://www.humanite.fr/societe/le-tableau-pas-si-noir-des-violences-scolaires-482386>

- Lycée Mounier : le dossier qui gêne le PS, par Flora Beillouin (3 novembre)

<http://www.humanite.fr/societe/lycee-mounier%E2%80%89-le-dossier-qui-gene-le-ps-482914>