

La LETTRE

de Former sans exclure

<http://www.former-sans-exclure.org>

N° 9 | 23 janvier 2008

.....

« Une idée fausse, mais claire et précise, aura toujours plus de puissance dans le monde qu'une idée vraie mais complexe. » [Alexis de Tocqueville, 1835]

Quand un élève est en difficulté, qu'il ne comprend ce que l'école veut lui apprendre, le premier réflexe est de l'isoler : on le met de côté, on le sort de sa classe en lui faisant d'abord refaire un degré, en l'inscrivant plus tard dans une filière à plus faibles exigences, supposée conforme à ses capacités. « Adapter le niveau » est une idée *claire* et *précise*, et tant pis si elle est fautive. Elle sera toujours *plus puissante dans le monde* que l'idée vraie mais complexe qui dit que c'est le contraire qui fait progresser : les écoles qui réduisent les écarts et font monter la moyenne confrontent tous leurs élèves – en particulier les moins bien classés – à des attentes élevées, des savoirs pleins de sens, des situations stimulant leur intelligence et leur désir de se former. Elles ne s'évertuent pas à décourager les efforts en déclassant le plus tôt possible un maximum d'écopiers.

Nous n'avons pas su le faire entendre il y a deux ans, au moment où l'école primaire subissait le retour contre-indiqué du redoublement annuel et des moyennes chiffrées. Serons-nous mieux écoutés cette année, alors que la marche arrière s'étend au cycle d'orientation, et de manière aggravée ?

En réponse à deux initiatives populaires, la Commission de l'enseignement du Grand Conseil a préparé un projet de loi censé servir de compromis et éviter que la « guerre scolaire » ne soit inutilement rallumée. En vérité, ce texte est certainement le pire des scénarios : il veut *tripler le taux d'échec* dès la 6^e primaire pour prévenir les problèmes d'orientation qui se posent pour l'instant au 9^e et au 10^e degré. Toutes les études démontrent que plus la sélection est précoce, plus elle péjore les résultats et sanctionne les élèves les moins favorisés : Genève s'apprête quand même – contre toute logique et au mépris des faits – à rendre (1) sauvage la compétition, (2) hypocrites les discours sur la démocratisation. « Refaire le cycle » après avoir « refait l'école » : l'idée, c'est vrai, sonne clair et concis ; mais elle est erronée.

C'est parce que la question n'est pas *si* mais *quand* nous retrouverons la force collective d'aller de l'avant que le comité de Former sans exclure interpelle une fois de plus les partis politiques – au moins les partis gouvernementaux. Une analyse rigoureuse et honnête du contreprojet en préparation montre qu'il sera bien pire qu'inopérant : funeste s'il aboutit ; cynique s'il est finalement contourné par la frange des parents la mieux informée. Cette lettre recense les documents que nous avons produits pour tenter d'alerter celles et ceux qui pensent qu'une idée complexe – si elle est juste – a le devoir de s'imposer. Si cette idée vous convainc, n'hésitez pas à la diffuser.

.....

« La mission essentielle de l'école [obligatoire], de tout temps, a été d'être le lieu où se fabrique le contrat social. C'est une fonction fondamentale de l'institution scolaire d'aider les 20% d'élèves en situation précaire. La bataille pour l'élévation du niveau moyen de formation des gens exige de tenir les élèves le plus longtemps possible ensemble, dans une même filière, avec des aides différenciées ; c'est le seul moyen pour atteindre cet objectif. » | Charles Magnin, historien (2006)

Un pas dans la mauvaise direction, et qui ne dit pas son nom

Analyse du projet de loi 10176 sur l'avenir du cycle d'orientation, à l'intention des députés de la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil genevois

Le projet de loi 10176 s'inscrit dans une conjoncture difficile, où le débat sur l'éducation est source d'angoisse, de confusion et de retour plus ou moins assumé aux méthodes du passé. Il veut rétablir la « paix scolaire » en faisant l'unanimité des partis gouvernementaux, mais en se présentant quand même comme *novateur, de qualité et cohérent*. À la vérité, il risque bien d'échouer sur ces trois plans, ce qui ne fera qu'affaiblir à terme l'école genevoise et repousser d'autant une nécessaire réforme de fond.

Nous allons établir successivement :

1. Que le projet n'est pas novateur, mais qu'il nous ramène à la situation de 1970.
2. Qu'il n'est pas de qualité, mais contraire aux principes avérés d'une école juste et efficace.
3. Qu'il n'est pas cohérent, mais cache une régression derrière l'éloge de la démocratisation.
4. Qu'il va en somme dans la mauvaise direction et – ce qui est pire – sans dire son nom.

1. Un projet novateur ?

Ce compromis politique propose pour l'essentiel de réorganiser le cycle d'orientation en trois sections hiérarchisées, correspondant à « trois niveaux déterminés d'exigences » : élevées, moyennes et de base. Un système de passerelles et de soutien pédagogique devra « soutenir le passage » ou « assurer le maintien » de chaque élève dans la filière conforme à ses moyennes annuelles.

L'exposé des motifs fixe les effectifs attendus à la fin des trois années d'études : 50% des élèves devront sortir de la section scientifique et littéraire (S-L, exigences élevées) menant aux certificats de maturité ; l'autre moitié se répartira entre les sections communication-langues-technologies (CMT, exigences moyennes) et arts-métiers (AM, exigence de base) conduisant aux formations professionnelles et aux écoles de culture générale. Ces chiffres correspondent *grosso modo* à la situation de 1970, date à laquelle 50% des élèves entraient en latine-scientifique (L-S, exigences élevées), 36% en générale (G, exigences moyennes) et 12% en pratique (P, exigences de base). Nous y reviendrons.

Ce projet n'est donc pas « résolument novateur » : il rebrousse chemin de 40 ans. Contrairement à ce qu'il prétend, il ne pourra renforcer ni la « qualité » ni la « cohérence » de l'institution scolaire. Il court plutôt le risque de durcir objectivement la sélection et d'augmenter durablement la confusion. Revenir aux méthodes qui ont échoué est en effet provisoirement rassurant, mais ne fera qu'éloigner un peu plus l'école genevoise des systèmes les plus avancés.

2. Un projet de qualité ?

Les écoles de qualité – équitables, efficaces, où les élèves apprennent et les maîtres sont respectés – ont depuis longtemps fait le pari de l'intégration. Dans un enseignement obligatoire sans sections, l'émulation est plus grande, le climat de travail meilleur, la confiance des parents plus forte : les résultats sont tirés vers le haut.

Le projet de loi prétend que « les enquêtes internationales les plus récentes démontrent que la structure scolaire n'est pas l'élément déterminant dans les performances des élèves ». C'est faux : si l'absence

de section n'est bien sûr pas suffisante pour faire monter le niveau, tout montre qu'elle est *nécessaire* si l'on veut véritablement combattre, non pas les élèves en échec, mais l'échec scolaire et l'exclusion.

- La recherche en éducation a prouvé que des sections « adaptées » au niveau des personnes entraînent une réduction des exigences, l'isolement des plus faibles, une dégradation de leur motivation, la dévalorisation des métiers manuels que la société prétend réhabiliter mais réserve aux jeunes qui ont échoué (Dubet & Duru-Bellat, 2000).
- Les enquêtes statistiques montrent que plus les orientations sont précoces, plus elles sont préjudiciables aux enfants de milieu défavorisé et/ou dont les parents ont eux-mêmes été peu ou pas scolarisés (Forestier & Thélot, 2007).
- Les études PISA 2000 et 2003 ont confirmé que les pays à tronc commun jusqu'à 15 ou 16 ans obtiennent systématiquement de meilleurs résultats que ceux qui instaurent trop rapidement une sélection (Dupriez, 2006).
- Dans les pays nordiques en particulier, pionniers en Europe, « l'instauration de l'école unique s'est accompagnée d'une réduction des inégalités entre enfants de milieux sociaux différents et d'une augmentation du niveau moyen des élèves » (Maurin, 2007).
- *A contrario*, « le système le moins démocratique est le système allemand [ou suisse] où la sélection par les notes a lieu à la fin du primaire » (Merle, 2007).
- Au Japon et en Corée, l'intégration sociale est également l'objectif des neuf années d'instruction de base : contrairement aux idées reçues, « les programmes sont les mêmes à travers tout le Japon, il n'y a ni redoublements, ni filières et l'égalitarisme est de mise [avant l'enseignement gymnasial] » (Vercoutter, 1998).
- En Australie, en Nouvelle-Zélande ou au Canada, on débat de la pertinence des classes homogènes ou hétérogènes pour le... 10e degré. Les neuf premières années (enseignement primaire et *junior high school*) sont communes à tous les élèves (Krahn & Taylor, 2000).
- L'étude PISA 2006 vient d'ajouter que certains pays ont nettement progressé en 6 ans parce qu'ils se sont inspirés des rapports précédents : la Pologne, par exemple, « améliore significativement ses résultats grâce à une réforme du système éducatif conduisant à une différenciation scolaire beaucoup plus tardive » (Solliec, 2007).
- Au total, et pour résumer, « les cinq pays qui font état à la fois d'une performance supérieure à la moyenne et d'un impact du milieu socioéconomique sur la performance des élèves inférieur à la moyenne – c'est-à-dire l'Australie, le Canada, la Finlande, le Japon et la Corée – ne pratiquent pas la différenciation précoce des élèves » (PISA, 2006).
- L'absence de section ne résout pas magiquement les problèmes, mais c'est la condition *sine qua non* d'une pédagogie différenciée, de la mise en place de regroupements souples et modulables permettant de répondre finement et rapidement aux besoins individuels. Une telle politique demande des investissements, mais n'est pas plus coûteuse qu'une autre puisqu'elle prévient les échecs au lieu de subir leurs effets (Chapelle & Meuret, 2006).

Genève sera-t-elle la seule cité du monde à réformer à contre-courant ? La Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse est présidée par notre concitoyen Pierre Maudet. Elle conclut dans son dernier rapport 2007 que :

- « les pays les plus performants sont aussi ceux qui assurent le mieux l'égalité des chances : l'hypothèse selon laquelle la démocratisation des études engendrerait une baisse du niveau des performances est ainsi invalidée » ;
- « en assurant de meilleures chances aux plus défavorisés, on élève en même temps le niveau moyen de l'ensemble des écoliers » ;

- « la majorité des pays ayant obtenu les meilleurs résultats ont un système scolaire intégrant tous les élèves et ne sélectionnant pas ou peu les jeunes avant la fin du secondaire supérieur ».

Le projet genevois va dans la mauvaise direction parce qu'il propose non seulement des filières hiérarchisées, mais fixe encore des quotas annuels de sélection : 50% d'élèves en section scientifique et littéraire en fin de 9^e année, cela veut dire 45% en fin de 8^e et 40% en fin de 7^e pour permettre la « mobilité ascendante » que promet l'exposé des motifs. S'il est maintenu, ce scénario aura pour conséquence inévitable que *seuls 35 à 40% des élèves de 6^e primaire devront être à l'avenir en mesure d'accéder à la section à « exigence élevée » (latine/scientifique) contre 80% actuellement*. Cela revient à tirer toute une génération vers le bas par une diminution des attentes, et cela sous couvert d'équité et de montée du niveau.

Le texte ne dit rien des savoirs à apprendre, des compétences à maîtriser : il veut seulement mettre plus d'élèves sous la moyenne chiffrée...¹ C'est ce raisonnement anachronique et sans fondement que les pays qui réussissent ont justement abandonné : eux se fixent d'abord des objectifs, puis mettent tout en œuvre pour ne laisser aucun élève ni aucun maître se résigner. Comme le répètent inlassablement les experts en charge des études internationales : « les écoles qui séparent les élèves par niveaux pour toutes les matières obtiennent en moyenne des résultats inférieurs » (PISA, 2006). Quand admettrons-nous enfin ces faits ?

3. Un projet cohérent ?

Il est indubitable que le projet de loi prépare une baisse des exigences moyennes et une aggravation de la sélection. Mais il refuse de l'assumer et affirme viser au contraire « une école plus exigeante pour tous mais pas plus sélective », sous-tendue par « une volonté de lutter contre les inégalités sociales » C'est son ultime contradiction.

Le système des quotas ne va faire que durcir la compétition et la déplacer vers un enseignement primaire qu'il faudrait au contraire aider à ne laisser aucun élève de côté. On ne peut pas dire que l'école genevoise gagnera en équité, en rigueur ou en « lisibilité ».

40% d'élèves orientés en section littéraire ou scientifique, c'est 60% sous la moyenne à la fin de la 6^e au lieu de 20% en ce moment. Pour atteindre ce but, il faudra demander aux instituteurs de *tripler le nombre d'évictions à l'école primaire*. Et il faudra dire aux parents que leur enfant a *six chances sur dix d'être mis de côté à 12 ans, puis seulement une sur dix d'être repêché dans les 3 années suivantes*.²

¹ De quelle « moyenne » est-il question ? Le règlement de l'enseignement primaire issu de la votation de septembre 2006 stipule que la note 4 est nécessaire pour la promotion d'un degré à l'autre, mais que la note 3 suffit pour progresser « par tolérance » jusqu'à la 6^e primaire. En fin de 6^e, cette même note 3 permet de passer au cycle d'orientation, pas d'accéder aux filières fortes où le 4 est cette fois requis absolument. Dans ce texte, nous appelons « moyenne » la note 4, celle qui permet aux élèves de choisir librement leur orientation. Nous verrons plus loin que le projet de loi pourrait ajouter ici à l'arbitraire et à l'opacité.

² Dans sa présentation du 7 novembre 2007 devant la Commission de l'enseignement du Grand Conseil, la Direction générale du Cycle d'orientation a évoqué le principe d'une « réorientation positive (en cours de cycle) faisant suite à une sélection différente à la fin de la 6^e primaire ». Elle a démontré qu'il n'y a arithmétiquement que deux façons de parvenir à cette fin : 1. conserver le 4 comme norme de passage en latine-scientifique ; ce qui impliquerait que 60% des élèves passent sous la moyenne actuelle ; 2. éviter cette hémorragie en réservant la moins bonne section aux élèves en dessous de 4 (arts et métiers) et en séparant ceux qui restent en deux groupes : le groupe moyen (communications-langues-technologies ; 4 au moins dans les trois disciplines français I, français II et mathématiques) ; le groupe fort (latine-scientifique ; 4 au moins dans les trois branches, mais 5 au moins dans deux d'entre elles). *Stricto sensu*, il n'y aurait donc pas moins d'élèves sous la moyenne, mais celle-ci ne suffirait plus pour être préservé... Cet usage des nombres signifie que pour éviter désormais d'être sanctionné, il ne sera pas suffisant que tous les objectifs du programme soient atteints. On progressera avec 4 (objectifs atteints) et même 3 (objectifs presque atteints) à l'école primaire ; mais on ne verra s'ouvrir au final les bonnes portes que si l'on a presque tout appris « avec aisance » (note 5)... Est-ce soutenable ? Outre que l'artifice ne résout rien – le taux de relégation doit toujours tripler – il sème le trouble au milieu de normes de passage qui devront arbitrer la lutte des places (De Gaulejac & Taboada-Léonetti, 1997). Aucun standard n'est fixé : il faut juste que davantage d'élèves soient mal classés,

Que sera devenu, dans cette mécanique ruineuse et injuste, le cycle d'*orientation* ? Comment prétendre « restaurer la confiance » entre l'école et la population en mettant en place un système dont tout le monde comprendra vite :

- qu'il est beaucoup plus brutal, inégal et lourd de menaces qu'avant.
- qu'il n'ose pas dire son nom et demande à l'école primaire de décharger le cycle d'orientation de l'essentiel du travail de sélection.

Au début de la 6e primaire, les instituteurs devront bientôt annoncer que 12 à 13 des 20 élèves de leur classe (contre 4 jusqu'ici) verront leur destin plus ou moins scellé en fin d'année. Pour moins sélectionner au 10^e degré, on demande au cycle de le faire en amont. Mais pour qu'il privilégie les promotions, on délègue à l'école primaire (voire élémentaire) l'essentiel de la relégation. *On croit se débarrasser du problème : on ne fait que l'aggraver* en décourageant le plus tôt possible une part la plus grande possible d'enfants entamant juste leur scolarité. Ce n'est pas qu'une injustice, c'est une erreur de calcul. Comment ce dispositif tendra-t-il à « corriger les inégalités de chance de réussite scolaire dès les premiers degrés » (article 4 de la loi sur l'instruction publique) alors que « les systèmes d'éducation où la différenciation est plus précoce tendent à accuser des disparités socioéconomiques nettement plus grandes » (PISA, 2006) ?

En programmant l'accroissement du nombre d'échecs, le durcissement de la lutte de tous contre tous, une peur de plus en plus vive et tôt présente de l'élimination, le projet de loi va tendre encore les rapports entre l'école et ses usagers. En masquant cette régression sous un éloge hypocrite de la démocratisation, il achève de rendre incompréhensibles les débats sur l'éducation. Est-ce le prix à payer parce que nous serions incapables de trouver entre nous les moyens d'aller de l'avant sans nous payer de mots ?

4. Trois pas à franchir

Sur un point, nous rejoignons l'exposé des motifs : la guerre scolaire a assez duré. Oui, « il faut éviter toute division préjudiciable au développement d'une formation exigeante ». Mais il faut aussi s'abstenir de toute exigence de façade préparant de cruelles désillusions et, du coup, de nouvelles et plus graves divisions. On sait que toute paix, pour être durable, doit combiner vérité et réconciliation (Tutu, 2004).

Notre association ne peut pas proposer d'amendement au projet tel qu'il est rédigé. Nous invitons seulement, et une fois de plus, tous les députés de bonne volonté à faire les trois pas qui manquent pour redonner à l'école genevoise des raisons d'espérer :

- Appeler le compromis par son nom : dire qu'il est volontairement et uniquement conservateur, donc contraire à ce que font les systèmes scolaires les plus avancés, ceux qui cherchent ou ont déjà obtenu leur label de qualité.
- Prendre acte de la marginalisation croissante des 20% des élèves qui affirment « nous, on s'en fout, on est en G » (Gabriel, 1995), non pour en augmenter le nombre, mais pour les intégrer au contraire – et résolument – dans les classes exigeantes qui leur font tellement défaut.
- Traiter le problème des 9e et 10e degrés aux 9e et 10e degrés : investir dans l'orientation des élèves après et non avant que la formation de base soit achevée.

Une chose est certaine à propos de l'enseignement : *plus les attentes des adultes sont élevées, mieux les enfants apprennent, plus les résultats suivent, moins les parents s'inquiètent, mieux les maîtres travaillent, plus l'école progresse*. Les pays qui ont amorcé ce cercle vertueux ont commencé par

surtout les plus méritants, ceux qui apprennent sans facilité, mais qui ont beaucoup travaillé pour atteindre les objectifs fixés. La note : claire, juste, exigeante, comme on nous l'a vantée ? Si besoin était, preuve est faite qu'on peut en douter.

définir une culture de base exigeante, puis se sont employés à ne laisser aucun élève se sentir dispensé ou incapable de l'acquérir.

Au lieu de cela, le projet de loi commet l'erreur qu'il faudrait impérativement éviter : il réserve les exigences à l'élite (sciences et littérature), la base aux mal classés (arts et métiers). Il incite les uns à l'arrogance, les autres au sentiment d'indignité. Il place la physique au-dessus de la musique, les technologies en dessous du latin, ce qui hiérarchise étrangement les domaines d'activité et les hommes et femmes qui les exercent. Il brouille les repères. Il nivelle par le bas. Il programme l'exclusion. Il ne peut que réussir, donc faire échec à la démocratisation.

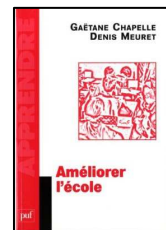
Les partis gouvernementaux ont su mettre de côté leurs différends pour parler de l'école à nouveau d'une seule voix. C'est à saluer. Cela montre que l'avenir de l'instruction publique peut transcender les clivages partisans. Mais quitte à renouer le dialogue, pourquoi ne pas le mettre au service d'une autre ambition : *instaurer une école exigeante pour tous et garder le cap pendant 20 ans*, quelles que soient les vicissitudes des élections ? Seuls les pays qui ont su faire ce pari économiquement, socialement et humainement gagnant ont progressé durablement. La question n'est plus de savoir si nous leur emboîterons le pas, mais *quand*.

Annexes statistiques, études et textes cités : disponibles à l'adresse <http://www.manifeste2005.org/decl-080123-mauvaise-direction.pdf>

Les deux livres offerts par Former sans exclure aux 15 députés membres de la Commission de l'enseignement du Grand Conseil : ils prouvent chacun à leur façon qu'il est impossible d'affirmer, comme le fait pourtant le projet de loi, que « la structure scolaire n'est pas l'élément déterminant dans les performances des élèves ». Le tronc commun d'école obligatoire est bien la condition non suffisante mais nécessaire d'une instruction publique de qualité.



Vercouter, A. (1998).
L'école au Japon. Rigueur et indulgence.
Paris : PUF.



Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006).
Améliorer l'école.
Paris : PUF.

.....

Ressources

Nouveautés disponibles sur <http://www.former-sans-exclure.org>

- Cycle d'orientation : un pas dans la mauvaise direction, et qui ne dit pas son nom
- Orienter quand il le faut - Intervention devant la commission de l'enseignement du Grand Conseil
- Une bonne école ? L'exemple finlandais
- Ecole genevoise : une paix, c'est tout !? Communiqué de presse
- Entre la polémique (fébrile) et l'inertie (stérile)... - Lettre aux député-e-s du Grand Conseil
- FSE Info 5 - Une instruction obligatoire sans sections
- FSE Info 6 - Formation des maîtres : cruciale dès les premiers degrés
- Les notes sont-elles justes ?

- Une école Freinet surprend les chercheurs... et la presse !
- L'ancien nouveau bulletin (Québec)
- Parier sur la durée et l'intelligence
- Les systèmes éducatifs des pays scandinaves
- Les compétences essentielles à la réussite scolaire
- Pourquoi et comment réguler le marché scolaire ?
- Réseau pour l'avancement de l'éducation au Québec
- Transformations du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles
- Orthographe : à qui la faute ?
- Que vaut l'enseignement en France ?

.....

Agenda

Mercredi 30 janvier 2008, 18h15 : audition de Former sans exclure par la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil. Papier de table « Orienter quand il le faut » : <http://www.manifeste2005.org/decl-080123-orienter-quand-il-faut.pdf>

.....

Bon à savoir...

Pour des méthodes actives, par Luc Ferry (l'Information immobilière, n°93, été 2007)

Comment respecter la liberté de l'enfant tout en lui enseignant une discipline ? Réponse : par le travail. C'est ce dernier qui fournit en quelque sorte la "motion de synthèse", la solution de la contradiction. Car, en travaillant - si du moins il ne s'agit pas simplement d'une contrainte imposée du dehors -, l'enfant exerce sa liberté, mais il se heurte néanmoins à des obstacles objectifs qui, lorsqu'ils sont bien choisis par le maître, peuvent se montrer formateurs pour lui, dès lors qu'il parvient à les surmonter activement. A l'anarchie du jeu et à l'absolutisme du dressage succède ainsi la citoyenneté du travail. (...) Si l'on en croit Rousseau, il est évident, d'une part, qu'il est impossible de séparer la conception démocratique et républicaine de l'école d'une pédagogie du travail ; d'autre part, que dans le cadre scolaire, cette dernière est tout simplement irremplaçable. (...) Cette conception des méthodes actives était encore d'une audace inouïe au XVIIIe siècle. Alliant le respect de l'enfant et les nécessités d'une certaine autorité, elle continuera d'animer jusqu'à nos jours ce que nos systèmes éducatifs ont assurément de meilleur.

...

Conditions et moyens pour une école de qualité / BIE-UNESCO, séminaire international de Maputo (Mozambique), octobre 2006

La première condition pour le changement vers la qualité de l'école est la volonté politique et sociale qui considère, de fait, que l'éducation est une priorité et un bien publics. Ceci signifie que, au-delà des discours et des intentions, il faut des politiques continuées et des financements adéquats. La deuxième condition est la construction d'une vision de l'école partagée par tous les acteurs de l'éducation. Cette vision doit prévoir et préparer les changements à long terme et les stratégies pour y arriver. (...) La participation sociale doit être continuée et structurée (et pas occasionnelle), et les politiques doivent assurer une certaine continuité, tenant compte des temps du changement (à travers des pactes, des accords, des structures d'accompagnement et d'évaluation). La troisième condition consiste dans l'articulation de l'administration et de la pédagogie à tous les niveaux du social (institutions, groupes et personnes), aussi bien pour ce qui est de la vision de l'éducation que pour ce qui est de l'action

concrète dans les écoles. [Les moyens :] Élaborer des projets d'école (avec la communauté), ce qui est une des tâches les plus intéressantes, créatives et nobles du métier d'enseignant et qui donne sens au travail scolaire. (...) Travailler en équipe, en s'engageant dans l'apprentissage des élèves. Personne n'est enseignant tout seul. La réussite des élèves est sûrement un des plus grands bonheurs de notre métier. La condition pour le changement est la prise de conscience, par chaque enseignant, de son pouvoir et du fait que ses pratiques, ses stratégies et ses méthodologies peuvent faire toute la différence entre l'échec et l'apprentissage des élèves. Etre critique avec le pouvoir, responsable devant son travail, avoir de l'empathie avec les élèves et avec les communautés. L'enseignant n'est pas un fonctionnaire comme un autre mais un éducateur ; l'apprentissage des élèves et leur développement en tant que personnes est notre réalisation professionnelle. (...) Nous devons être exigeants avec les autres mais aussi avec nous-mêmes.

...

L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation (Programme national suisse de recherche n°52) - Impulsions pour un agenda politique | Berne, juin 2007

La formation est une base décisive pour l'avenir professionnel et l'intégration économique. Les jeunes ayant un haut niveau d'études ont de meilleures chances de réussir plus tard du point de vue professionnel et économique. Par conséquent, il faut garantir, dans la mesure du possible, à tous les enfants des chances égales d'accéder à l'enseignement supérieur.

L'étude d'Yves Flückiger d'une part, et celle de Regina Riphahn d'autre part, montrent que le niveau d'études des parents exerce une influence considérable sur la trajectoire scolaire des enfants. En d'autres termes, les enfants dont les parents ont un faible niveau d'instruction ont moins de chances de faire des études supérieures que les enfants dont les parents sont bien formés. Ces nouveaux résultats confirment des résultats plus anciens et indiquent que la « reproduction sociale » est tenace. Les recherches de Regina Riphahn révèlent un aspect intéressant, à savoir que les chances sont d'autant plus limitées que les enfants doivent choisir tôt entre différentes voies de formation. Autrement dit, les choix des jeunes sont moins conditionnés et influencés par la trajectoire de leurs parents si l'orientation vers l'une ou l'autre voie a lieu vers la fin de la scolarité obligatoire.

...

Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse, août 2007. Jeune et pauvre : un tabou à briser. Berne : Office fédéral des assurances sociales.

La Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse, présidée par le Conseiller administratif genevois Pierre Maudet, dénonce la précarisation matérielle croissante d'une frange aussi importante qu'inattendue de la population : la jeunesse. Les statistiques les plus récentes le montrent : environ 45% des bénéficiaires de l'aide sociale en Suisse ont moins de 25 ans, contre 1,5% pour les plus de 65 ans. Ces jeunes ont des parents au chômage, vivent dans une famille monoparentale, sont issus de familles migrantes, ou ont plus de deux frères et soeurs. Par ailleurs, 70% des jeunes adultes touchant l'aide sociale n'ont pas achevé de formation professionnelle, ce qui hypothèque gravement leur avenir.

L'intégration économique et sociale des jeunes générations est vitale pour l'avenir de la Suisse ; c'est pourquoi la Commission demande que la lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes devienne la priorité nationale numéro 1. Parmi ses principales propositions (extrait du rapport) :

Accroître la perméabilité des filières scolaires | Les études PISA montrent que les pays les plus performants sont aussi ceux qui assurent le mieux l'égalité des chances (Finlande, Suède, Canada par exemple): l'hypothèse selon laquelle la démocratisation des études engendrerait une baisse du niveau des performances est ainsi invalidée. En assurant de meilleures chances aux plus défavorisés, on élève en même temps le niveau moyen de l'ensemble des écoliers. Un second constat fait lors des études

PISA est que la majorité des pays ayant obtenu les meilleurs résultats ont un système scolaire intégrant tous les élèves et ne sélectionnant pas ou peu les jeunes avant la fin du secondaire supérieur.

Recommandations : Réduire le caractère sélectif des systèmes scolaires et renforcer la perméabilité des filières. Offrir aux élèves un soutien individuel (coaching) pour leur permettre d'atteindre les standards nationaux de formation.

...

Haut Conseil de l'Education, Paris, 2007. L'école primaire. Bilan des résultats de l'école. Le redoublement précoce est inefficace et contraire à l'égalité des chances.

La France reste le pays qui pratique le plus le redoublement en Europe, alors que d'autres pays l'ignorent ou le refusent, comme le Danemark, la Finlande, l'Irlande, le Royaume-Uni et la Suède. Or il semble avéré que le redoublement précoce est inefficace. Son but est de remettre les élèves à niveau, mais il n'y parvient pas, comme deux enquêtes effectuées à plus de vingt ans d'intervalle l'ont montré. Le suivi de plus de mille élèves scolarisés en CP en 1979 a fait apparaître que le redoublement ne conduit pas, en moyenne, à des évolutions aussi favorables pour les élèves redoublant le CP que pour les élèves faibles pourtant passés en CE1 de justesse, en particulier en français. Vingt-cinq ans après, en 2004, l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation) aboutit à des constats semblables en comparant dans quatorze exercices les performances de redoublants de CP et de "promus de justesse" de CE1. Les écarts de performance sont spectaculaires : du simple au double parfois sur les cinq exercices de français par exemple ; en mathématiques, les écarts sont moins pénalisants pour les redoublants, mais ils existent également, à leur détriment. Les élèves qui redoublent le CP le répètent en général à l'identique sans améliorer leurs performances en français ni en mathématiques, à la différence de leurs camarades passés en CE1 de justesse. (...) Sur la base des seuls résultats, il semble raisonnable de conclure que, à l'école, le redoublement précoce est plus un problème qu'une solution.

Les cycles n'ont pas vraiment été mis en oeuvre. L'organisation de l'école primaire en cycles, décidée en 1989 et mise en place à la rentrée scolaire de 1991, a pour ambition de donner à chaque élève le temps de progresser à son rythme, les objectifs n'étant plus fixés par année, mais pour une période de trois ans. Il ne s'agit pas de réduire les objectifs pour certains élèves - la maîtrise des paliers successifs du socle commun est exigée de tous à la fin de chaque cycle -, mais d'aménager plusieurs chemins vers ces objectifs en tenant compte de la diversité dans les rythmes de développement et les manières d'apprendre. L'organisation pluriannuelle de l'enseignement se généralise dans les pays de l'OCDE depuis deux décennies. En Suède, l'enseignement se fait en cycles de trois ans. Le redoublement n'existe pas. L'élève est intégré à un ensemble d'enfants avec lesquels il reste pendant toute la durée de sa scolarité obligatoire ; il est pris en charge par une équipe d'enseignants dont un au moins le suit pendant toute sa scolarité. (...) L'efficacité de l'organisation pluriannuelle de l'enseignement suppose toutefois qu'une différenciation pédagogique soit régulièrement pratiquée dans la classe.

...

Les "bons points" de l'école démocratique. Entretien avec Eric Maurin, économiste. Sciences humaines, N°187, novembre 2007

C'est en France que la conjonction des élitistes [qui craignent la baisse du niveau] et des malthusiens [qui veulent limiter le nombre de diplômés] produit la remise en question la plus dure de l'école d'aujourd'hui. La virulence de ces attaques portées sur l'école m'a poussé à comparer les résultats des systèmes scolaires dans différents pays, à différentes époques, avant et après la mise en oeuvre des politiques de démocratisation. J'ai pu, de cette manière, isoler les effets de la démocratisation et ils sont réels. A contre-courant des discours alarmistes, on constate en France comme ailleurs que les générations d'enfants bénéficiaires des politiques d'ouverture scolaires se sont mieux insérées dans la société. (...) Dans les années d'après-guerre, l'école scandinave n'est pas moins élitiste, ni moins

fermée aux enfants de milieux modestes que celles des autres pays d'Europe. A partir des années 1950, les pays scandinaves, Suède en tête, passent progressivement au système du collège unique obligatoire pour tous. Les portes du collège s'ouvrent à un nouveau public : les enfants d'origine modeste et très modeste, moins bien préparés par leur famille à suivre des études longues. L'évaluation de cette réforme montre que partout où elle a été mise en oeuvre, l'instauration de l'école unique s'est accompagnée d'une réduction des inégalités entre enfants de milieux sociaux différents et d'une augmentation du niveau moyen des élèves. | En savoir plus : Maurin, E. (2007). La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation. Paris : Seuil.

...

Faux égalitarisme et peur des punitions, dans Penser autrement, Alain Touraine, Fayard, 2007.

Essayons d'écartier le discours interprétatif dominant qui a maintenu le silence et même refusé la connaissance, pour des raisons idéologiques, des problèmes les plus importants de l'école française. Il est pourtant on ne peut plus simple de formuler ses faiblesses, si graves qu'elles imposent des changements radicaux d'orientation.

La première [faiblesse] est un faux égalitarisme qui impose aux enseignants de considérer les élèves comme étant tous semblables, sans savoir que les uns sont riches et les autres pauvres, sans qu'il y ait des anciens et de nouveaux arrivés, sans différences psychologiques entre eux, etc. Les raisons sous-tendant cette impersonnalité des relations peuvent être respectables. Elles veulent être une garantie contre les pressions exercées par les catégories sociales les plus riches et les plus influentes. Il n'en reste pas moins que cet égalitarisme a des effets désastreux, puisque l'école devrait venir en aide aux plus fragiles pour leur donner une égalité de chances avec des élèves vivant dans un milieu plus instruit.

La seconde faiblesse est une déformation si systématique qu'on finit par ne plus la voir. L'école et le lycée sont dominés par l'angoisse sacrée de savoir ce qui est permis et ce qui est interdit, plus concrètement par la peur des punitions. L'enseignant s'identifie souvent au monde de la règle et de la norme, tandis que le souci d'expliquer les faits, qu'ils soient scientifiques, historiques ou autres, est réduit à une place marginale. Alors que beaucoup d'enseignants se veulent avant tout des transmetteurs de connaissances, l'école apparaît aux élèves - et de plus en plus à leurs parents - comme un lieu d'apprentissage des disciplines nécessaires à la vie sociale.

Il ne faut pas avoir peur de dire que ces deux faiblesses constituent un véritable facteur de retard en même temps qu'une faute d'orientation. [...] Le public n'a perçu que les conflits entre enseignants et didacticiens, surtout dans les domaines des mathématiques, de l'histoire et de la lecture. Bien rares ont été ceux qui ont bataillé pour une pensée pédagogique. [...] C'est particulièrement la relation enseignants/enseignés qui semble interdite à l'observation, alors qu'elle ne devrait pas déboucher sur l'accusation ou la condamnation de qui que ce soit. Les problèmes de l'éducation ne peuvent se réduire à un appendice du problème plus général de l'inégalité ou de la domination capitaliste. [...] Aucun domaine de la vie sociale ne montre plus clairement la nécessité de transformer le modèle français et d'étudier avec un esprit beaucoup plus novateur les relations entre un universel qui doit être clairement défini, et les caractéristiques psychologiques, sociales et culturelles des élèves, qui doivent être prises en considération par les enseignants.

...

La formation des maîtres et ses effets

Nos résultats indiquent que le niveau de qualification des professeurs a un impact significatif positif très important sur le score des élèves (+11% en lecture, +12.7% en mathématiques et +12.9% en sciences). | Tiré de Meunier, M. (2006). L'estimation de la fonction de production educationnelle: le

cas de la Suisse (version préliminaire). *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 142(4), 579-615. | http://www.unige.ch/ses/lea/lh/docs/06_03.pdf

...

On n'a le plaisir d'entreprendre que si on a une base de sécurité : elle s'acquiert affectivement dès les premières années, puis à l'école (...). C'est comme le camp de base qui, en montagne, permet d'atteindre le sommet. | Boris Cyrulnik, dans le Temps du 22 décembre 2007

.....

« Toute personne a droit à l'éducation. » | Déclaration universelle des droits de l'homme, article 26 (1948).

« Une idée fausse, mais claire et précise, aura toujours plus de puissance dans le monde qu'une idée vraie mais complexe. » | Alexis de Tocqueville, 1835

.....

<http://www.former-sans-exclure.org> | manifeste2005@bluewin.ch

...

Merci de faire suivre ce message à toute personne qu'il pourrait intéresser.