

snes
fsu



S3 de Grenoble

Supplément n° 2 au bulletin n° 194 d'Octobre 2010
Prix du numéro: 1 € - Abonnement : 6,50 €.



NOS MÉTIERS PRÉPARENT DEMAIN

Stage Métiers : Un peu d'air !

~ Corinne BAFFERT ~



« Nous avons besoin de confronter nos expériences, de réfléchir ensemble pour trouver les moyens de faire plier ce gouvernement. Ces réformes ne sont toujours pas acceptables et c'est notre devoir d'empêcher leur poursuite. »

Les réformes, qu'il s'agisse du lycée ou du collège, font décidément la preuve de leur terrible efficacité : en finir avec l'ambition d'éduquer, de faire accéder aux savoirs la totalité d'une génération. Il y aura dorénavant du socle pour tout le monde, et de la culture pour 50 % de nos élèves. Un sur deux ! Le risque est très grand, pour eux, de se trouver écartés, laissés pour compte au bord du chemin.

Dès cette rentrée, en Seconde, la réalité se fait jour ; derrière les promesses d'accompagnement personnalisé, les élèves découvrent la personnalisation à 17, 18, dans les meilleurs des cas... parfois avec des enseignants qu'ils ne connaissent pas. Les enseignements d'exploration n'ont d'exploratoires que la grande confusion qui règne lorsqu'on aborde des contrées insondées...

Nos collègues de collège apprennent à marche forcée la langue du bâtiment : socle, piliers, et autres paliers. Ils vérifient aussi ce qu'ils avaient immédiatement pressenti : le sable n'est pas recommandé pour asseoir des fondations.

Et il faudrait poursuivre en Première, accepter le dépeçage de la voie technologique, cette mise à sac organisée de l'École ?

Et si on prenait le temps de respirer ? Ensemble ?

La section académique organise un stage Métiers, les 8 et 9 février 2011, à la Bourse du Travail de Grenoble.

Nous avons besoin de confronter nos expériences, de réfléchir ensemble pour trouver les moyens de faire plier ce gouvernement. Ces réformes ne sont toujours pas acceptables et c'est notre devoir d'empêcher leur poursuite. Cette publication a vocation à poser les questions qui interrogent chaque jour nos métiers - voire qui les mettent à mal en les privant de sens - et qui seront débattues pendant ces deux journées, avec la participation notamment de **Roland Hubert, co-secrétaire général du Snes**, et **Sandrine Charrier, secrétaire nationale** en charge des contenus, et plus particulièrement des disciplines artistiques.

Ce stage est ouvert à tous les collègues, avec l'objectif de permettre aux enseignants des différents niveaux ou filières d'échanger collectivement, avec également les collègues non enseignants.

Inscrivez-vous nombreux et faites inscrire vos collègues ; n'oubliez pas qu'il faut déposer sa demande (de droit) un mois au préalable auprès du chef d'établissement, soit avant le 8 janvier 2011.



RAPHAËL

L'École d'Athènes

Un vrai second degré pour tous

~ Jacques AGNÈS et Corinne BAFFERT ~

Éditorial



L'éducation de la jeunesse, par les objectifs qui lui sont assignés, son organisation, les moyens mis en œuvre et le financement de ces moyens, sont un véritable enjeu de société.

L'Éducation Nationale n'est donc pas un simple service public, mais une véritable institution républicaine en charge de l'avenir. Conscient que les objectifs et les conditions de l'enseignement sont à la fois le reflet de notre société et préparent son devenir, le SNES est porteur d'un projet éducatif pour le Second degré, son champ de responsabilité. Pour une société plus juste, plus égalitaire et dans laquelle les citoyens seront de véritables acteurs et non des masses passives de simples consommateurs, l'axe essentiel de ce projet est de permettre à tous les jeunes de bénéficier d'une formation initiale complète et d'accéder, à l'issue de leur scolarité secondaire, vers dix-huit ans, à la qualification d'un baccalauréat qui doit rester un diplôme national et le premier grade universitaire. En raison même des inégalités profondes et grandissantes de notre société, de la très grande diversité culturelle et sociale des jeunes, un tel projet repose nécessairement sur la diversification des moyens à mettre en œuvre.

Au collège, notre conception de la culture commune et notre refus de la sélection précoce, vecteur de reproduction sociale, impliquent l'unité des objectifs pédagogiques, des programmes et contenus et des horaires. La diversification à mettre en œuvre est celle des pratiques pédagogiques, des modalités d'acquisition des connaissances et apprentissages, des modalités d'évaluation. L'affectation des moyens matériels et en personnels d'enseignement et d'encadrement doit aussi prendre en compte la grande diversité des territoires.

Le second cycle du Second degré est le moment de la diversification des parcours et les voies générales, technologiques et professionnelles répondent à cette préoccupation de prendre en compte les différences de projets individuels comme de personnalités. Il ne s'agit pas là d'un credo dogmatique mais bien d'un constat : les solutions pédagogiques inventées par les personnels devant la diversité des élèves, comme les moyens arrachés par la lutte ont permis l'élévation spectaculaire du niveau de qualification des jeunes depuis trente ans.

Les remises en causes auxquelles nous assistons aujourd'hui, en particulier la casse de la voie technologique et la relégation de la voie professionnelle, les suppressions de postes et

L'Éducation Nationale n'est pas un simple service public, mais une véritable institution républicaine en charge de l'avenir.

de la formation des enseignants, le développement des emplois précaires, constituent autant de renoncements aux ambitions éducatives pour tous les jeunes.

Retrouver et réaffirmer ces ambitions pour l'avenir sera un aspect essentiel des débats de société et des programmes politiques de ces prochains mois. Les ambitions pour la jeunesse seront jugées à l'aune des moyens mis en œuvre, à commencer par les moyens en personnels : enseignants, CPE et COPsy doivent être recrutés en nombre suffisant pour répondre à cet enjeu du droit à l'Éducation pour tous en tenant compte de la diversité sociale. Leurs

qualifications élevées doivent être reconnues par une revalorisation significative de leurs salaires, de leur formation initiale et continue, de leurs conditions de travail.

Le SNES ne prétend pas imposer son projet à l'ensemble de la société, mais, premier syndicat du Second degré et représentatif de l'ensemble de nos métiers, il entend contribuer à faire vivre, à partir de notre expertise professionnelle, de nos ambitions, de nos mandats, un véritable débat sur le projet éducatif de la Nation. C'est le principal objectif de cette publication.



Culture commune, Socle commun. Derrière une apparente homonymie, ce sont deux conceptions de l'École qui s'affrontent. L'idée d'une Culture commune que doit acquérir l'ensemble d'une population à l'École ne date pas de ces dernières années, mais s'étoffe depuis 2005 qui vit le vote de la loi Fillon instaurant le Socle commun de connaissances et de compétences. Cependant, les récentes publications sur la notion de Socle commun, les occurrences de ces termes de plus en plus nombreuses dans les rapports, dans les préconisations des « experts », dans les publications syndicales, dans les programmes des partis politiques ou encore dans les discours de l'ensemble des associations liées au milieu de l'Éducation, font souvent se perdre les principaux concernés – élèves, parents et enseignants – dans une multitude de discours où chacun se sert de termes proches pour désigner des réalités, et donc des aspirations sur la culture à transmettre à nos élèves, bien différentes. Imposer notre conception de l'École passe inévitablement par cette lutte sur le sens que nous saurons donner à la Culture commune.

Le Socle ou la construction de la Maison École

Le Socle est d'abord défini par un périmètre limitatif, excluant un certain nombre de disciplines jugées non utiles. L'élève n'est plus qu'un travailleur en formation qui devra maîtriser un certain nombre de compétences pour survivre et éventuellement trouver un emploi. Le Socle s'appuie sur une conception linéaire et cumulative du savoir à travers l'image de la construction d'une maison à l'aide de briques. Il part du postulat qu'il existe des notions de base facilement définissables, sur lesquelles s'appuient les autres apprentissages : l'élève apprendrait marche après marche, par empilement de connaissances bien distinctes, sans oublier celles acquises précédemment. Ce modèle peut paraître logique et de « bon sens », mais de nombreuses études ont montré que l'apprentissage ne se fait pas de manière linéaire et que l'on n'apprend pas obligatoirement du plus simple au plus compliqué.

Enfin, le Socle commun peut se révéler très vite un outil de tri des élèves. Les élèves en difficulté sur les éléments du Socle se voient proposer un programme d'aide uniquement pour acquérir les compétences du Socle commun (PPRE), l'idée étant celle d'une remédiation par répétition. Cette piste, déjà tant de fois explorée, a fait la preuve de son inefficacité comme solution globale à des difficultés scolaires profondes. Au final, ces trois éléments concourent à remettre en cause l'exigence d'une culture large, ouverte, commune et garantie à tous. Le Socle commun, relevant de conceptions rétrogrades de la construction des connaissances et des compétences va à l'encontre d'une véritable démocratisation qui permette une élévation de la formation de tous et un élargissement de la culture commune dispensée et acquise. Il va aggraver de façon structurelle les discriminations déjà existantes et les difficultés scolaires. La question de l'épanouissement personnel est reléguée au statut de supplément d'âme, à l'héritage de la naissance et à l'initiative privée, comme si tout cela ne relevait plus de l'École.

Le savoir n'est pas plus un empilement de compétences qu'un empilement de notions et de connaissances. Les processus à l'œuvre dans la construction des connaissances sont faits d'allers-retours permanents entre les conceptions des individus, les situations que leurs savoirs antérieurs ne permettent pas de résoudre, les questions et problématiques qu'ils peuvent

construire avec leurs pairs, les reformulations de leurs questions, le réinvestissement de ces outils nouveaux dans des situations différentes. En même temps qu'il apprend, un jeune doit pouvoir se construire, pas à pas, une idée de la genèse des savoirs.

Le SNES n'est pas contre le fait de décliner dans les programmes des compétences exigibles à tel ou tel niveau, car il s'agit d'un outil utile à la construction des programmes. Ces compétences permettent de placer des repères et d'éviter sans doute le piège de l'encyclopédisme. Mais la mer ne se résume pas aux balises qui jalonnent la sortie du port.

Le Socle commun tente cette réduction et propose une conception très linéaire de l'acquisition des connaissances : il se déclinerait en compétences énumérables qui en feraient le châssis de base, augmentées de suppléments d'âme dont la détention serait optionnelle. Or, la mise à distance historique, l'appropriation critique, le réinvestissement créatif... font partie intégrante des savoirs qui, à nos yeux, sont amputés dès qu'on les en dissocie.



Culture commune :

quelle différence avec le Socle commun ?

Alors que le Socle commun est refermé sur lui-même et se présente comme une succession d'injonctions, la Culture commune se présente comme une « tension vers », une « aspiration à », susceptible de développements ultérieurs.

Notre conception de la Culture commune vise à la fois l'épanouissement personnel, des acquisitions cognitives exigeantes, l'insertion dans un monde commun de langages, de concepts, de valeurs et d'œuvres permettant l'élévation du niveau de formation du citoyen et du futur travailleur. Contrairement au « Socle des indispensables », minimum sans garantie, essentiellement utilitaire, la Culture commune part de l'idée que nous nous adressons à des jeunes en construction, il leur faut une culture large, ouverte, diversifiée, (intégrant au même

un enjeu pour l'École



titre des éléments de culture générale, technologique et professionnelle), structurant les connaissances et permettant le raisonnement, le questionnement, l'expérimentation, l'argumentation, le développement de l'esprit critique et de la créativité, la maîtrise des langages.

Dans notre projet de Culture commune, l'élève est tout d'abord un sujet : il a une pensée, un inconscient, un imaginaire, un corps, des pulsions, des sentiments, des origines, etc. La culture est avant tout un travail de l'homme sur lui-même. Elle porte en elle une part d'introspection mais aussi une dimension sociale. Les savoirs acquis à l'école ne sont pas éthérés. Chaque élève doit pouvoir les inclure dans sa propre démarche de vie.

La Culture commune place la construction du sujet et la façon dont il interagit avec les autres au centre de nos problématiques. Elle pose aussi avec force la question de la liberté. Nos élèves doivent être en mesure d'assumer leurs responsabilités, de faire des choix, de contester s'il le faut l'ordre établi, de défendre des valeurs de justice et d'égalité.

La Culture commune consiste également à créer des valeurs partagées entre tous les membres de la société et à renforcer l'aspiration à l'égalité, par la construction d'une culture véritablement démocratique intégrant la diversité sociale, ce qui ne se résumerait pas à la simple transmission d'une culture dite « légitimée ». Elle ne doit pas non plus être hiérarchisée ni

européo-centrée. Elle doit permettre au contraire une réflexion autour de l'universalité des valeurs dans le respect de la culture de l'autre.

Il est urgent de donner à la culture technique une véritable place dans la Culture commune.

Plutôt que d'empiler les connaissances, il nous semble préférable de les problématiser et de les mettre en perspective dans le cadre de programmes mieux conçus. La loi Fillon cherche à effacer la notion de discipline au profit de la notion de compétence acquise et renforce la hiérarchie des disciplines. Il nous semble indispensable d'en finir avec cette idée à partir des objectifs généraux à atteindre et de revaloriser certains enseignements aujourd'hui maltraités. Les enseignements artistiques, l'EPS doivent continuer à faire partie des enseignements dispensés à tous les élèves au collège.

Socle commun vs. Culture commune : ce sont donc bien deux conceptions de l'École qui s'opposent. Avec le Socle commun de connaissances et de compétences, en axant les programmes et une validation sur la mémorisation, sur des compétences basées sur la répétition et sur des attitudes à tenir, ce sont les élèves les plus en difficulté qui en feront les frais : ces élèves adoptent des postures de conformité à ce qu'ils croient avoir compris des consignes données par les enseignants et se concentrent sur des micro-tâches, dans l'optique de la validation du livret. L'échec scolaire se nourrit de ces malentendus cognitifs. Une transformation en profondeur des contenus et des pratiques reste plus que jamais d'actualité afin de permettre à tous les élèves de se confronter au savoir et de s'approprier une vraie Culture commune.

Col l ège, l e discours du « mail l on faibl e »

~ François LECOINTE ~

Rapport du Haut Commissariat à l'Éducation, rapport du Haut Commissariat à l'intégration, rapport Groperrin sur le Socle commun de connaissances et de compétences, rapport Reiss sur l'enseignement du Premier degré, programmes de partis politiques, le collège est aujourd'hui sous le feu de l'actualité et montré du doigt pour ses faiblesses. En recoupant tous les propos caricaturaux, nous pouvons résumer que la principale faille du système éducatif français est le collège unique et que l'échec scolaire trouve naissance au collège. Les explications sont assez simples : l'organisation du collège est obsolète, les possibilités de recourir à l'apprentissage au collège sont inexistantes, le modèle disciplinaire est inefficace et l'idée que le « collège unique » doit être le lieu de scolarité de tous les élèves et sur tout le territoire empêche toute mise en place d'un collège performant pour répondre aux réalités des élèves.



Tous ces acteurs arrivent souvent aux mêmes recommandations : établir une « École du Socle commun » pour permettre à 100% des élèves en fin de scolarité obligatoire de décrocher le sésame du livret de compétences, outil indispensable pour trouver un emploi. Comment faire ? Tout le monde s'accorde : un pilotage par l'autonomie sous l'autorité du chef d'établissement, le recours à la bivalence pour éviter une rupture avec le Premier degré (*que l'on se rassure, le Premier degré en prend aussi pour son grade, il faut remettre un peu d'autorité là-dedans !*) et des enseignements basés sur l'attestation du Socle commun de connaissances et de compétences. Nous sommes à la traîne des enquêtes internationales et nous n'avons pas besoin d'autant de diplômés (*les préconisations européennes, reprises par le gouvernement, annoncent bien le besoin de 50 % d'une classe d'âge au niveau licence, mais le « reste »...*). Ces préconisations visent bien à réorganiser l'ensemble du système éducatif et les réformes à l'œuvre dans les trois voies du lycée

Suite au verso →



Même si la notion de compétence apparaît dès le *Bulletin officiel* de 1992 pour les classes de collège, de Première et de Seconde, alors seules les formulations changent, pas la nature des contenus. Cette *Charte des programmes* n'ayant pas de caractère obligatoire, sa mise œuvre sera très variée, ce que le *Rapport sur le livret de compétences* déplore en juin 2007. En effet, le 11 juillet 2006, malgré la résistance des enseignants et du SNES, le Socle commun de connaissances et de compétences est adopté, après un « grand débat national sur l'École » dont les conclusions se trouvent dans le rapport Thélot de 2004. En mai 2007, un décret est promulgué pour préciser le rôle du « livret personnel de compétences », mettant l'évaluation au cœur de la formation : l'élève doit être évalué pour apprendre et non apprendre pour être évalué.

Ce changement a des origines bien étonnantes : en 1997, l'OCDE, qui normalement s'occupe de commerce et de développement, élabore un programme de Définition et de Sélection des Compétences dites « clés » (DeSeCo), celles qui seraient déterminantes pour « faire face aux défis de la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société ». En 2000, à Lisbonne, le Conseil de l'Europe recommande l'adoption d'un « cadre européen définissant les nouvelles compétences de base ». En 2006, les « Recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Europe sur les compétences-clés tout au long de la vie » systématise les compétences-clés. Ainsi, le Socle commun de connaissances et de compétences s'inscrit-il très précisément dans le cadre européen, reprenant presque intégralement la liste préconisée. Ailleurs, partout où les compétences sont inscrites au cœur du système éducatif, on retrouve la même logique : un référentiel standardisé de compétences-clés (qui remplace le programme de connaissances), la transversalité des compétences (impliquant l'interdisciplinarité, voire la disparition de la spécificité disciplinaire), l'évaluation systématique des compétences acquises et la focalisation sur le rapport compétences / emploi, revenant à adapter les exigences

Collège, le discours du « mail lon faible »

Suite de la p.5

s'y retrouvent : Bac pro en 3 ans, casse de la voie technologique, individualisation dans la série générale... Et, fait notable, silence total sur l'existence de passerelles avec la disparition programmée des classes d'adaptation : envisager de rejoindre une voie générale ou technique après un BEP ne sera plus possible...

Le collège « maillon faible » - car si nous pouvons mettre en évidence la logique de tous les dispositifs et réformes (*Socle commun de connaissances et de compétences, DIMA, PPRE, DP 3, DP 6, CLAIR, RAR, RRS, PDMF, ERS, épreuve orale d'HIDA au DNB de coefficient 2...*) qui se succèdent et ont place aujourd'hui en collège - le collège est oublié des politiques éducatives en terme de moyens. Conséquences sur le terrain, la charge de travail s'alourdit chaque jour, les moyens fondent et les heures supplémentaires inassimilables sont l'unique réponse. Il n'est qu'à prendre le travail de professeur principal pour étudier cette évolution : tâche administrative, entretien individuel avec chaque élève de Troisième pour son orientation, mise en place des dispositifs d'aide et, dans les remontées de beaucoup d'établissements, la demande faite par les chefs de prendre en charge le livret de compétences. L'exercice du métier en collège devient alors de plus en plus lourd avec un empilement des tâches qui nuit à notre enseignement et à l'éducation de nos élèves. Avec cet empilement, nous prenons la mesure du manque de personnels – COPsy, assistant social, CPE, administratifs – que le Ministère entretient volontairement,

et nos revendications d'une baisse du nombre d'élèves par classe, de la mise en place d'équipes pluriprofessionnelles n'en sont que plus légitimes, tant elles rencontrent un écho fort dans les réponses aux enquêtes du Ministère et de la MGEN.

Collège « maillon faible », mais collège « maillon central ». Derrière le discours sur le collège unique et sa remise en cause, ce sont bien deux modèles de notre École qui s'opposent : un collège de tri social avec des possibilités d'orientation précoce vers l'apprentissage et un pilotage par l'autonomie qui met en place une École à deux vitesses, avec pour seule exigence la maîtrise d'un Socle commun de connaissances et de compétences pour les élèves les plus en difficultés, comme cela est le cas en RAR ou dans les CLAIR, et un lycée élitiste. À ce modèle, c'est un collège pour tous, que nous opposons, qui construise une véritable Culture commune pour tous les élèves, à l'opposé d'un Socle commun utilitariste.



purement éducatives à celles du marché. Ainsi, derrière le Socle, il y a la « *théorie du capital humain* », selon laquelle l'individu est une sorte de « *patron de lui-même* » qui investit sur ses facultés pour les rentabiliser afin d'optimiser

son parcours professionnel dans un environnement ultra-compétitif. Individu, investissement, rentabilité, optimisation, compétition ... décidément, nous sommes bien loin d'une École lieu de progrès social et de construction d'une culture commune...

Cette utilisation des compétences pour modifier structurellement l'institution scolaire pose de nombreux problèmes. Ne serait-ce que parce que la question de l'Éducation n'est pas celle de l'insertion dans le monde du travail. Assimiler « *réussir sa vie* » à « *être salarié et gagner beaucoup d'argent* » traduit une vision très normative et infiniment réductrice de la vie et de sa réussite ! Il s'agit en fait d'une idéologie utilitariste présentée comme une « *non-idéologie* ».

La première difficulté - et elle est majeure - est celle de la définition : qu'est-ce qu'une compétence ?

« *Répertoire de comportements* », « *système de connaissances organisées en schèmes opératoires* », « *complexes stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnements* », « *ensemble de ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail* », « *manifestation située de l'intelligence pratique dans le travail* », « *reconstruction formelle de procédures d'objectivation présentes au sein de schèmes d'action* », « *orchestration d'un ensemble de schémas de perception, de pensée, d'évaluation et d'action* »... N'en jetez plus... On comprend vite que cette notion de compétence est mise au cœur des débats non pas malgré mais à cause du flou conceptuel qui l'entoure, ce qui rend la critique difficile et permet toutes les projections. D'autant que ceci renvoie à un réel problème pédagogique: nous avons tous en tête ces connaissances qu'on engrange sans les assimiler, ces savoirs seulement stockés mais jamais mobilisés par les élèves ; en outre, ce qui est devenu un outil au service de « *l'employabilité* » a autrefois été porté par la pédagogie nouvelle et les méthodes actives. Mais, alors, il s'agissait d'un mouvement d'émancipation de l'homme à travers la pédagogie et non d'un catalogue de recettes mis à la disposition de l'éducateur dans un souci d'efficacité externe : fournir des compétences adéquates à la demande du marché. Ce n'est pas du tout la même chose et ça va au-delà de la simple récupération : la pédagogie par compétences n'est plus un

moyen mais une fin en soi : formater et rentabiliser la ressource humaine.

En outre, apprendre, ce n'est pas accumuler des compétences, même dites « *utiles* » ; d'une part, il y a un

appauvrissement des contenus : l'anglais-compétence, le français-compétence... sont formatés et réduits à des « *instruments utiles pour affronter la vie moderne* ». D'autre part, apprendre c'est progresser, mais aussi régresser, c'est accepter de changer, et, surtout, l'apprentissage est non linéaire. Enfin, même la dimension affective de l'apprentissage est colonisée par cette logique : il y a des compétences affectives au même titre que des compétences cognitives - « *être attentif ou réceptif à quelque chose ou à quelqu'un* », par exemple... Simone Weil écrivait : « *Il y eut une fois un homme qui devint sage. Il apprit à ne plus faire de gestes ni de pas qui ne fussent utiles. Peu après, on l'enferma...* ». En additionnant des compétences, au mieux on ne fait rien, au pire on fabrique des fous.

Enfin, les compétences conduisent à une individualisation des aptitudes (on est *apte* ou *non apte*), qui va bien au-delà de l'effet de stigmatisation qu'on peut attribuer aux notes qui, elles, sanctionnent seulement les résultats

d'un devoir. Parallèlement, évaluer par les seules compétences conduit à un affaiblissement des régulations collectives ; diplôme et statut perdent de leur importance au profit de l'individualisation de la relation salarié / employeur, et l'on voit que l'utilisation des ressources cognitives et affectives du travailleur sont mobilisées au service de sa productivité.

Ainsi l'Éducation risque de se transformer lamentablement en une « *fabrique de ressources humaines* ». Et redoutons la politique d'évaluation - basée sur les seules compétences, évidemment - qui se prépare aux États-Unis pour les enseignants : on y trouve, par exemple, comme compétence indispensable : « *transmettre l'enthousiasme* »...

« La notion de compétence est mise au cœur des débats non pas malgré mais à cause du flou conceptuel qui l'entoure, ce qui rend la critique difficile et permet toutes les projections. »



N.B. Cet article est largement inspiré du livre d'Angélique del Rey, « *À l'école des compétences* », sous-titré « *De l'Éducation à la fabrique de l'élève performant* », publié en janvier 2010 (éditions La Découverte).

Compétences : qu'est-ce ça

~ Anne-Marie GUILLAUME ~

Session 2011, la validation du Socle commun de connaissances et de compétences sera une condition incontournable de l'obtention du Brevet. Devant le refus des équipes pédagogiques ou celui des chefs d'établissements à définir des critères pour trancher, combien de jurys du DNB valideront-ils spontanément le fameux Socle ? Et nous, quel regard portons-nous sur la formation et l'évaluation par compétences, quel constat peut-on tirer sur les éventuels bénéfices pour les élèves, quelles limites, voire dérives, peut-on leur imputer et, surtout, quelle redéfinition des missions de l'enseignant sous-tendent-elles ? Évidemment, la redéfinition des missions de l'enseignant interroge la vocation assignée par la société à l'Éducation nationale.

La formation et l'évaluation par compétence en France

La loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École, dite « loi Fillon », instaure la mise en place du Socle commun, puis l'outil devant assurer le suivi des acquis, le livret de compétences. Le travail et l'évaluation par compétence(s) représentent-ils réellement une nouveauté pédagogique ? Dans nombre de documents institutionnels, il s'agit d'identifier conjointement les connaissances et les capacités mises en jeu par l'apprenant afin de mesurer leur degré de mobilisation lors de la résolution d'un problème ou dans le cadre d'une production sous contraintes.

Dans nos classes, nous permettons tous aux élèves de les développer de façon plus ou moins explicite. Qui ne se soucie pas que l'élève participe en classe, qu'il apprenne à présenter, à l'écrit comme à l'oral, une argumentation ? Qu'il maîtrise et utilise telle connaissance ou tel savoir-faire dans une situation appropriée ?

Mais l'acte d'enseigner peut-il se résumer au seul développement de compétences ?

Conséquences sur les pratiques pédagogiques en classe dans les disciplines

• La tâche complexe

Développer et acquérir des compétences, c'est être capable de mobiliser ses acquis, ses ressources propres, mais aussi les ressources extérieures dont on dispose dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans la vie. Dans un premier temps, il s'agit donc, au sein de nos classes, de développer de façon plus formelle et plus explicitée (*et à des fins de mesure*) la capacité de l'élève à mobiliser ses connaissances, ses savoir-faire et les ressources dont il dispose (*du cahier de leçon à la fiche méthode, en passant par les affiches de classe et l'exploration de sites Internet*) pour réaliser une tâche qualifiée comme étant complexe (*mais pas difficile*) en autonomie, en valorisant sa démarche, ses attitudes et ses initiatives.

Il s'agit d'adopter de façon ponctuelle, mais régulière, des dispositifs de classe qui placent l'élève en situation d'autonomie (*travail individuel ou en groupe*), qui proposent des sujets de type plutôt ouvert avec un accès aux



ressources nécessaires et dont l'évaluation permet de prendre en compte la pertinence de la démarche de l'élève, au-delà de celle, experte, attendue par l'enseignant. Rien ne sied mieux à ce dernier que de se positionner lui-même en tant que personne-ressource et de se délecter du degré d'activité de ses élèves. Sauf que... si certains élèves peuvent effectivement trouver ou retrouver au travers de ce type d'activité, un intérêt pour la matière, le goût et le sens des apprentissages, l'envie d'apprendre et, encore plus, trouver l'estime d'eux-mêmes au travers de la satisfaction d'un travail accompli, il restera toujours ceux qui rencontrent de telles difficultés de lecture, d'écriture ou de raisonnement, qu'ils ne pourront entrer dans l'activité dans

le temps imparti et se retrouveront, une fois de plus, en échec dans le cadre scolaire.

• La gestion de l'hétérogénéité et la pédagogie différenciée

Voici donc posée la question de la gestion de l'hétérogénéité. Mais fi donc ... avec 25 élèves par division en RRS (*ex-ZEP*), voire 30 et plus, dans les autres établissements, après un diagnostic établi par l'enseignant sur les difficultés de chaque élève, et alors que les heures d'aide à l'élève (*soutien, aide au travail personnel...*) disparaissent...

change dans notre métier ?

Qu'il s'agisse de la différenciation successive (*pédagogie diversifiée et variée*) ou de la différenciation simultanée (*les élèves travaillent en même temps mais pas de la même façon*), à nous, enseignants, de trouver, construire et mettre en œuvre les dispositifs les plus performants pour que chaque élève puisse acquérir les connaissances et les compétences du Socle en progressant à son rythme et selon ses possibilités : aides différenciées dans la résolution de tâches complexes (*souvent écrites, alors que la difficulté majeure des élèves se porte sur la compréhension des textes écrits*), séances à triple niveau pour que chacun y trouve son compte, exploitation de sites internet gratuits ou payants pour mettre certains élèves en autonomie et s'occuper des autres... Tous les coups sont permis...

• Le casse-tête de l'évaluation chiffrée, de l'évaluation par compétence(s) et des outils de suivi

Qui peut prétendre savoir ce que la note de 10/20 signifie en termes d'acquisition ou de non-acquisition ? Le travail et l'évaluation par compétences peuvent être des outils de diagnostic et de communication avec l'apprenant. Doivent-ils pour autant devenir des objectifs et des finalités en eux-mêmes ?

L'évaluation par compétences et le relevé des résultats, hyperchronophage, concernant le suivi des acquis en déclinaison de micro-compétences, déclinées elles-mêmes le plus souvent en micro-composantes (*et donc franchement à éviter*), permet-elle de se dédouaner d'un quelconque système de notation chiffré ? Rien de moins sûr : une compétence peut être non acquise, en cours d'acquisition, opérationnelle ou acquise... La note peut alors être un outil, une échelle de mesure du degré de mobilisation et d'expression de la compétence que l'on cherche à évaluer.

Néanmoins, la problématique de fond au sujet de l'évaluation tendrait plutôt à se résumer à la suivante : note ou compétence, il s'agit moins de la mesure utilisée pour l'évaluation que du destinataire qu'elle vise à informer : élève ? parents ? institution ? Un bulletin trimestriel est-il aussi lisible qu'une grille de compétences ?

En fait, la question est plutôt de savoir quel outil de communication des résultats de l'évaluation est le plus pertinent en fonction des objectifs visés : l'évaluation d'un niveau d'acquis de type certificatif ? le repérage d'un type de difficulté, pour y remédier ?

Depuis quelques années, la moyenne générale sur le bulletin trimestriel tend à disparaître. Peut-on se passer de notes ? Et, d'ailleurs, pourquoi les appréciations que nous écrivons sont-elles aussi importantes en regard des notes ? Mais sans notes, comment situer les élèves les uns par rapport aux autres ? Et comment les situer vis-à-vis d'un niveau requis ?

Quels bénéfices pour quelles limites et dérives ?

• Compétences ou contrat didactique ?

La formation par compétence(s) peut être un point d'appui pour valoriser une démarche, une initiative pertinente, expliciter des objectifs, expliciter des méthodologies, s'appuyer sur des capacités présentes chez l'élève pour motiver les apprentissages, cibler des points forts, lister les points faibles et chercher à y remédier, souvent dans le cadre d'un travail transversal...

Mais s'agit-il tant des bénéfices apportés par le travail par compétences ou bien de la nature du contrat didactique que chaque enseignant établit avec sa classe et les individus qui la composent pour permettre à tous d'accéder au savoir ?

• Différencier évaluation, validation et certification

► **Évaluer**, c'est proposer un dispositif pédagogique pour mesurer les acquis d'un élève en fonction d'un contrat didactique qui est établi à partir d'un programme national.

► **Valider une compétence du Socle**, c'est demander aux équipes pédagogiques, voire au fameux Conseil Pédagogique, d'établir un référentiel local de critères et d'indicateurs pour globalement estimer si un élève sait mobiliser ses capacités, ses connaissances et ainsi se débrouiller d'un certain nombre de tâches en autonomie, sans exiger forcément de lui la maîtrise des notions et des concepts qui les sous-tendent.

La question est plutôt de savoir quel outil de communication des résultats de l'évaluation est le plus pertinent en fonction des objectifs visés : l'évaluation d'un niveau d'acquis de type certificatif ? le repérage d'un type de difficulté, pour y remédier ?

Suite au verso →

Compétences : qu'est-ce que ça change dans notre métier ?

Suite de la p.9

► **Certifier un niveau**, c'est utiliser un outil normatif national qui permette la mesure, suite à une période de formation, du degré d'acquisition de connaissances, savoir-faire et compétences, mais aussi d'intégration de notions et de concepts mis en jeu.

Ainsi, la validation du Socle commun telle qu'elle est mise en place ne peut être qualifiée de certificative. Et de surcroît, au travers des intitulés des items du livret de compétences, la responsabilité de sélection de critères et d'indicateurs pour décliner son socle et en organiser la validation est renvoyée à chaque établissement, dans son contexte d'autonomie... Il est à craindre que certains socles soient rapidement plus cotés que d'autres et que la mise en concurrence des établissements en soit encore renforcée.

• Compétences et livret : les contradictions

Le travail et l'évaluation par compétence induisent et supposent une analyse fine des erreurs et des difficultés de chaque élève, à des buts de remédiation et de suivi de progression des acquis de l'élève. Les conditions de mise en œuvre de la validation des sept grandes compétences du livret de connaissances et de compétences laissent dubitatif... Actuellement, il ne s'agit que de valider grosso modo ces grandes compétences. Quant à savoir qui validera quoi et comment ...

Non seulement cette validation globale implique la déperdition du réel profil de l'élève, en contradiction avec les objectifs premiers du travail par compétence, mais cela questionne aussi sur la faisabilité de la construction des dits référentiels au sein des établissements, alors que les équipes pédagogiques manquent de temps et de moyens de concertation, que les compléments de service et que le recours aux personnels précaires se multiplient et que le défaut d'unanimité de définition des critères et des indicateurs afférant à chaque item des grandes compétences fait débat dans les établissements et au sein des conseils d'enseignement.

Quand on sait qu'actuellement, la validation des items du B2I s'organise encore au mieux avec une répartition des items par discipline, chaque item étant validé par une discipline, une discipline pouvant contribuer à la validation de plusieurs items, et, ce, après plusieurs années de mise en place, le pire est à craindre quant au devenir de la validation d'un item d'un domaine d'une compétence par plusieurs disciplines ...

• Construire des concepts et des notions ou opérationnaliser des procédures ?

L'acte d'enseigner se résume-t-il à développer des compétences ?

Dans le cadre du Socle commun, les conditions d'évaluation d'une compétence ne traduisent pas la mesure de la mobilisation de chacun des éléments la composant mais celle du taux de réussite et de conformité en regard de la tâche au travers de laquelle elle s'exprime. Ainsi, il ne s'agit pas de savoir si un élève a intégré le concept d'induction en électricité, mais seulement de savoir s'il est capable de réaliser un montage électrique en respectant le code de couleurs des fils... Est ainsi confortée la dérive entre la compréhension et l'assimilation de concepts et de notions et la répétition de situations concrètes.

Nous n'avons pas pour seule mission de transmettre des savoirs, des savoir-faire et de vérifier que leur utilisation est opérationnelle : il s'agit aussi, et surtout, d'aider l'élève à construire des représentations mentales pleines de sens sur lesquelles d'autres apprentissages pourront prendre appui.

Le nombre de postes d'enseignants supprimés chaque année, l'emploi massifié de personnels précaires et/ou non formés et le cadre des contrats d'objectifs dans lequel les établissements ont à rendre compte de leurs taux de succès ou d'échec ne présagent rien de positif en la matière. Et lorsque nous défendons la construction des concepts, on nous oppose les notions de rentabilité, efficacité et performance ...

Alors, dans ces conditions, quelle école voulons-nous pour quelle société demain ?

Les compétences sont-elles au service de la construction de l'individu ou l'individu est-il astreint à être assujéti aux compétences ? S'agit-il de formater des individus conformes ou de former des êtres libres ?

La recherche de résultats et de performance submergent les enseignants de tâches multiples et variées dans le rendu de comptes qu'on leur demande (*PPRE, contrat d'objectifs ...*)

Et pour les enseignants... quelles compétences-clés met-on en exergue dans une approche individualiste de l'évaluation et de la reconnaissance du mérite et de la performance ?

Et puis, si on arrêta de demander aux gamins « *Quel métier tu veux faire plus tard ?* » et qu'on leur demande plutôt « *Et dès maintenant, qui tu veux être ?* »

Quand les CO-Psy toussent, Les enseignants s'enrhument !

~ Joëlle GUILLAUME ~



lycée.

Les enseignants mènent déjà des entretiens avec les parents dans les classes d'orientation. Mais ce sont des entretiens centrés sur le conseil scolaire. Ils permettent de faire le point sur les résultats de l'élève, de tenter d'en expliciter les causes (*méthodologiques, didactiques, cognitives, motivationnelles*) et de mettre en perspective les projets d'orientation en terme d'exigences scolaires. Les enseignants sont les seuls - en tant que spécialistes de leur discipline - à pouvoir analyser ce qui risque de faire obstacle ou, au contraire, peut constituer un atout dans le choix de telle ou telle voie. Pourquoi vouloir les entraîner sur un terrain qui n'est pas le leur ?

Les entretiens menés par les CO-Psy sont d'une autre nature. En effet, le Conseiller d'Orientation-Pсихologue a un autre positionnement. N'étant pas évaluateur des performances scolaires, il permet à l'élève de s'exprimer sur ses goûts, ses intérêts, le sens qu'il donne à son travail, ses rêves, ses doutes, ses difficultés. Gardant la mémoire du suivi de l'élève, de son évolution, de son histoire, il peut resituer ses résultats, ses projets dans une dynamique, mesurer les progrès accomplis ou, au contraire, identifier les freins, les blocages. Spécialiste du développement psychologique à l'adolescence, il est particulièrement attentif aux moments de rupture notamment lors des changements de cycle. Grâce à sa connaissance des voies de formation, des diplômes et des qualifications, il peut articuler les désirs des jeunes avec la construction de parcours à la fois ambitieux et réalistes.

Désormais, le suivi et le conseil pour l'Orientation relèvent donc de la mission des professeurs principaux, qui n'en ont ni l'expérience, ni la qualification. Il y a aussi le PDMF (*Parcours de Découverte des Métiers et*

des Formations), que les enseignants doivent prendre en charge. S'ils rechignent, on peut essayer de les contraindre, grâce au livret de compétences et aux attestations des piliers 6 et 7. Peu importe que les pseudo concepts, tels que la « *compétence à s'orienter* » n'aient aucune validité scientifique. Enfin, la réforme des lycées, qui prône une implication de tous les personnels de l'équipe éducative, en particulier des enseignants, dans la préparation de l'orientation.

Tout est en place pour transférer la mission d'orientation sur les enseignants, déjà assommés de tâches. Aujourd'hui, on leur impose toutes sortes de missions en leur demandant d'être performants partout à la fois. La recherche a pourtant démontré que cet empilement d'activités non hiérarchisées et souvent infaisables engendrait une souffrance considérable pour la profession : en effet, à force de courir plusieurs lièvres à la fois, les enseignants souffrent de ne jamais pouvoir faire un travail satisfaisant. Comment pourront-ils aider à orienter les élèves sans connaissance précise de l'évolution des métiers et de l'insertion, ni des filières de formation, sans formation sur les étapes du développement à l'adolescence ?



◆ Pendant ce temps, le Délégué à l'Information et à l'Orientation prépare un décret sur la procédure de labellisation qui permettra l'entrée des organismes privés ou associatifs, avec la bénédiction des autorités administratives.

◆ Pendant ce temps, le Ministère demande aux Recteurs de s'engager dans une politique de « restructuration » du réseau qui se traduit sur le terrain par des fermetures et des fusions de CIO, sans grande attention pour le service rendu aux usagers.

◆ Pendant ce temps, les départs en retraite des Conseillers d'Orientation-Pсихologues ne sont pas remplacés, et la précarité s'accroît d'une année sur l'autre : c'est maintenant plus de 20 % de contractuels dans l'académie ; parmi les CIO, certains comptent déjà plus de contractuels que de titulaires et, même, l'un d'entre eux, n'a plus de titulaires !



Formation continue institutionnelle : un leurre de plus...

On reproche souvent au SNES de penser naïvement que la question de la gestion de classe ne peut pas être séparée de l'acte pédagogique et de la réflexion sur les contenus d'enseignements. Comment alors travailler cette question de nos pratiques ? Comment revoir nos acquis disciplinaires et réfléchir sur le sens de notre enseignement ? À cela, les Plans Académiques de Formation (PAF) ne peuvent pas répondre et il n'est qu'à prendre les orientations concernant les congés de Formation et la future mise en place du Droit Individuel à la Formation (DIF) pour mettre à jour cette conception de notre métier que voudrait nous imposer le ministère.



Réduits à peau de chagrin, les rares stages du PAF se concentrent sur les nouveaux programmes et dispositifs, sans possibilité d'acquérir des connaissances ou de réfléchir ensemble sur notre métier. Les annonces de la formation en *e-learning* pour nos collègues de la voie technologique, les espaces numériques ouverts à destination de la formation de nos jeunes collègues vont dans ce sens : la formation se déroule sur notre temps privé, sans discussion possible. L'instauration du DIF suit la même logique en proposant de rémunérer des formations individuelles sur notre temps libre, principalement les vacances. Quant au congé de formation, il sert à pallier le manque de moyens accordés pour

Suite p. 13 →



Quand on s'arrête un peu sur ce qui se passe dans nos métiers, on observe des risques de déconstruction importants.

Le métier d'enseignant est touché de plein fouet par ce que les sociologues désignent actuellement par « *crise du travail* ». La question du travail, de la « *souffrance au travail* » est posée. Ceux qui craquent sont souvent ceux qui ont la plus haute idée de leur travail, de ses valeurs, de sa qualité. Yves Clot, sociologue, a pointé cette question fondamentale dans un article à propos des suicides chez France Télécom dans le *Monde* du 19 décembre 2009: « *Est-il possible ou pas de faire un travail de qualité, un travail dans lequel on puisse se reconnaître ?* »

Aujourd'hui, l'offensive contre ce qui constitue l'identité du métier de professeur, l'ancrage disciplinaire, est violente et multiforme. Cette rentrée, la prise de fonction - sans formation didactique ni pédagogique - des nouveaux recrutés a considérablement déstabilisé la profession. Elle s'ajoute à l'obligation faite à de nombreux TZR, ou collègues en complément de service, d'enseigner sans aucune formation des disciplines qui ne sont pas les leurs. On peut en juger également par la rédaction des nouveaux programmes, dont ont été écartés les experts de terrain que nous sommes, ou par les contenus, les programmes, aujourd'hui soumis à des choix très libéraux. La tâche souvent très appréciée de professeur principal devient quasiment mission impossible tant se multiplient les charges, aussi bien en matière d'orientation que de réunions et divers suivis administratifs des élèves. Le décalage croissant entre les injonctions reçues et le travail qu'il est réellement possible d'effectuer est devenu crucial. Il

est submergé par une multiplication de prescriptions concernant les pratiques (*il existerait des « bonnes pratiques », qu'il suffirait d'appliquer ...*) et de consignes type « *travailler, c'est appliquer* », ce qui est générateur de désordre dans le travail, le tout, accompagné de prescriptions paradoxales d'autonomie et de liberté pédagogique qui signifient en clair : débrouillez-vous !

En collège, les demandes institutionnelles sont peut-être encore plus déstabilisatrices: il faudrait concevoir des réponses personnelles (PPRE), pour traiter les situations d'échec scolaire, appréhendées aujourd'hui comme relevant de la responsabilité individuelle de l'élève, mesurer des savoir-être (*note de Vie scolaire*), être dans l'évaluation permanente de micro-tâches (*livret de compétences*) : que devient le rapport aux savoirs, la construction d'une culture commune cohérente ?

Que l'on mesure les effectifs par rapport aux moyens alloués, les ambitions affichées des réformes - par exemple en termes d'accompagnement personnalisé, qui se fait éventuellement à 35 - et leur contenu véritable, les promesses des enseignements d'exploration et ce qu'il est concrètement possible d'y accomplir en l'absence de tout moyen dévolu à la concertation, c'est le même tableau : le fossé est devenu immense entre l'affichage et le réel.

Le métier désormais semble composé de toute une série de tâches qui ne sont pas les nôtres. Et les enseignants tendent à être évalués de plus en plus sur ces diverses tâches, dont l'utilité pour nos élèves est loin d'être avérée, mais qui présentent la particularité d'être visibles, et surtout, mesurables par des indicateurs, et donc quantifiables par des questionnaires. Notre profession est également traversée par la mise en œuvre du New Management Public. C'est une doctrine d'origine anglo-saxonne qui a fait l'objet d'une étude réalisée par Frédéric Pierru, chercheur au CNRS (*Dauphine*). Son travail de recherche a porté sur l'Hôpital, qui connaît des difficultés de même nature que l'École. Il montre qu'il s'agit d'une logique qui remet en cause l'autonomie et les valeurs professionnelles et que cette méthode de gestion se met actuellement en place dans toutes les fonctions publiques. La volonté

professionnalité?

de fermer le lycée Mounier peut s'analyser à travers cette grille : elle obéit à une vision gestionnaire, qui prône « *rationalisation et mutualisation des moyens* » ; peu importe la spécificité pédagogique, la réelle mixité sociale ou l'investissement des professionnels en tant que tels. La rationalisation gestionnaire suppose un certain détachement, à l'égard du service et des collègues, mais aussi du service rendu aux usagers qui deviennent un « *coût à minimiser* », ou « *une ressource à maximiser* ». L'autonomie professionnelle est menacée par ces nouvelles gouvernances, caractérisées par la mise en place de hiérarchies intermédiaires (*conseils pédagogiques, préfets des études et autres référents culturels*), des prescriptions en augmentation - c'est l'apologie des « *bonnes pratiques* » - et dans le même temps, il y a négation des fondamentaux du métier : se répand même l'idée que le disciplinaire ferait barrage au pédagogique. C'est cette logique qui préside à tous les discours sur la panacée du transversal et aux injonctions répétées autour de l'interdisciplinarité. On retrouve en constante une sorte de novlangue technocratique usant d'un vocabulaire qui dématérialise les réalités. Il y a destruction des solidarités collectives au profit d'une individualisation galopante ; il s'agit de rendre plus productif le travail, en renvoyant notamment au local ce qui va être source de conflits, de changer la culture fonctionnaire pour entrer dans une logique de concurrence, entre collègues, disciplines et / ou établissements. La concurrence est désormais au cœur du système, ce qui conduit à sacrifier le réel à l'affichage, les valeurs communes à l'intérêt individuel. C'est la possibilité de faire vraiment son travail qui est en cause : les gestes imposés sont contraires à l'idée que nous nous faisons de notre mission, aux valeurs collectives. Nous sommes atteints par la contradiction entre ces valeurs et ce que nous sommes amenés à faire par intérêt individuel, c'est-à-dire pour sauver notre peau, voire accéder à un niveau de rémunération décent, en l'absence de toute revalorisation salariale significative depuis 1989 ; le désir de faire accéder à des savoirs complexes peut devoir être sacrifié, pour ne pas avoir une classe de plus, à la nécessité d'accepter de l'accompagnement personnalisé sans moyens, vide de sens, avec des élèves que

l'on ne connaît pas, ou la qualité du travail et du suivi des élèves à la nécessité d'accepter des heures supplémentaires. C'est grave car il y a perte de la fierté du métier, perte du sens.



Socialiser et politiser la question du travail enseignant devient une nécessité pour le sortir du sentiment de défaillance individuelle. C'est une question pleine et entière dont le Snes s'est emparé il y a plusieurs années déjà, en menant notamment une recherche en partenariat avec le CNAM dont le rapport est accessible (<http://www.snes.fr/Rapport-du-CNAM-sur-le-travail.html> de 2001 à 2009). Ce travail a porté sur la nécessité de reprendre la capacité de penser et exercer nos métiers en travaillant notamment sur l'analyse de pratiques, en cherchant à ouvrir et à comprendre la fameuse boîte noire que constitue l'exercice de cours.

Il y a donc urgence à se réapproprié collectivement la réflexion sur notre métier et les conditions dans lesquelles notre travail fait sens, à le faire évoluer à partir de notre expertise professionnelle qui doit être reconnue comme telle et, notamment, par des moyens en temps pour les équipes éducatives pour accomplir cette part de travail collectif, indispensable au métier, dans une période où l'accès au savoir pour la totalité de nos élèves ne va plus de soi et relève bien trop souvent de l'implicite. Les réformes en cours, en nous imposant de nouvelles missions très lourdes qui ne sont pas les nôtres (*orientation, notamment*) tournent le dos à ces besoins fondamentaux, en atomisant les connaissances et en refusant aux équipes les moyens indispensables pour ériger les cohérences nécessaires à la construction d'une culture commune dont nous, le Snes, sommes porteurs, et pour laquelle nous nous battons.

C. B.



passer les concours internes (agrégation en tête) ou pour répondre à des besoins de reconversion : le rectorat se sert de ce droit des travailleurs pour refuser de financer des formations nécessaires pour nous perfectionner dans nos métiers. Revendiquer une véritable formation initiale et une entrée progressive dans le métier, exiger que les moyens octroyés à la formation continue augmentent, tout comme le nombre de congés de formation ne rentrent pas dans une simple logique comptable : c'est opposer une vision de nos métiers dans laquelle nous sommes des concepteurs, contre toute volonté de faire de nous de simples exécutants. C'est simplement mettre en avant que nous avons besoin de temps pour nous former dans un monde où les connaissances augmentent sans cesse et que les principaux bénéficiaires de notre formation sont nos élèves.



La formation syndicale n'a pas à se substituer à la formation continue, mais elle est aujourd'hui le seul espace d'un véritable échange sur notre conception du système éducatif et sur nos métiers. C'est un droit que nous utilisons rarement. S'en emparer, c'est imposer nos choix. F. L.



RYTHMES SCOLAIRES : LE FUSIL À DEUX COUPS DU MINISTÈRE.

~ Jean-Louis MOLLARD ~



La question des rythmes scolaires est importante ; aucun de nous parmi les personnels de l'Éducation nationale, n'en doute. Mais nul n'est dupe des raisons qui amènent le ministère à mettre en avant cette question à un moment où la politique conduite suscite des oppositions sur le terrain.

Une consultation instrumentalisée

Quel réel crédit faut-il accorder à une consultation mise en place après la contestation de la réforme des lycées par les jeunes et les personnels ? Quelle crédibilité faut-il accorder à une conférence nationale qui ne compte pas de représentants des syndicats enseignants ni des fédérations de parents, alors qu'elle est largement ouverte à des organismes et des personnalités représentant des intérêts divers et éloignés de ceux de l'Éducation ?

De plus, quand on liste les questions soumises au débat, on ne peut qu'être frappé par les présupposés qui les sous-tendent : les rythmes scolaires semblent être les seuls responsables de l'échec scolaire.

Parallèlement, on ne peut que constater que le débat sur les rythmes scolaires, éclairé par des comparaisons internationales spécieuses, trouvera son aboutissement à un moment où le dogme des suppressions de postes se heurte à la réalité du terrain : hausse démographique en collège et bientôt en lycée, déficit de recrutement aux concours, pénurie de TZR.

De même, personne n'oublie les fiches-cuisine, révélées par la presse au printemps dernier, qui énumèrent les leviers possibles pour supprimer des postes. On peut facilement en ajouter une nouvelle : les réductions des horaires au nom des rythmes scolaires. Pour mémoire, la réduction d'une demi-heure d'Histoire-Géographie fait économiser 50 postes dans la seule académie de Grenoble.

Rythmes et réussite de tous les élèves

Dans ce contexte de dépeçage et de privatisation rampante du système éducatif, il est donc malhonnête de lier aussi mécaniquement la question de la réussite et des rythmes scolaires. La fatigue des élèves est certes due à la longueur de certaines journées mais elle est aussi liée à l'effectif par classe, à la qualité des emplois du temps, à la nature des activités conduites, à la durée de la pause méridienne, sans compter l'alourdissement de la charge de travail à la maison.

Au vu de la politique menée par ce gouvernement, le constat est sans appel : les classes sont de plus en plus chargées en collège et en lycée, les groupes pour les disciplines expérimentales

disparaissent progressivement, le travail à la maison devient une conséquence du manque de temps en classe entière, les dispositifs d'aide se mettent en place ces dernières années au détriment des heures de cours (PPRE, Soutien Personnalisé). La question des programmes a été traitée de façon caricaturale, alors qu'elle est l'une des clés de la réussite des élèves. Le pire s'est joué avec la réforme des lycées qui a été imposée avec le maintien des mêmes programmes pour un horaire réduit ou par des modifications qui en dénaturent la finalité.

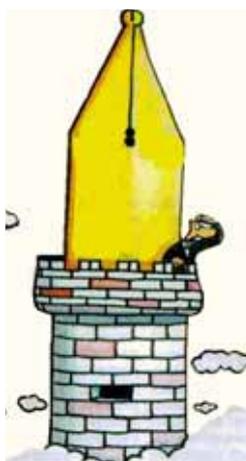
Dans ces conditions, comment s'étonner que la réussite des élèves marque le pas ?

Plus et mieux d'École !

La réussite des élèves, on le voit, ne dépend pas des seuls rythmes scolaires. Mais à l'évidence, pour des raisons budgétaires mais aussi idéologiques, le Ministère entend répondre par « moins d'École ». À ce titre, l'expérimentation imposée « Cours le matin, sport l'après-midi » est révélatrice : à terme, elle ouvre la porte à des suppressions d'horaires d'enseignements et à l'irruption des clubs et des associations en substitution aux collègues d'EPS.

Le SNES, dans ce débat orienté, doit redire que la réussite des élèves, si elle dépend des rythmes scolaires, est aussi une question pédagogique : elle embrasse donc la définition des programmes, le respect de conditions matérielles (*locaux, taille des classes, travail en demi-classe, nature des activités*) ainsi que la qualification des personnels en charge des élèves, ce qui suppose des équipes d'enseignants non précaires et formés (*et non pas sacrifiés comme les actuels stagiaires*), des personnels de documentation et de vie scolaire.

Rappelons aussi que toutes les disciplines concourent à la formation et à la réussite des élèves : les enseignements artistiques et l'EPS doivent rester des disciplines dans le cadre scolaire national.



Contre le Ministère

On voit ainsi se dessiner une tactique bien connue : le ministère occupe le terrain médiatique, occupe parents et enseignants à des discussions qui détournent l'attention des suppressions de postes et des réformes contestées. L'institution qui n'attend pas grand-chose de ce débat peut à la marge y trouver un gain : promouvoir encore un peu plus l'idée de l'autonomie, les rythmes scolaires étant systématiquement présentés comme individuels, comme relevant de spécificités locales (*milieu rural ou urbain, poids des transports*). Au final, on accrédite l'idée que les « bons » rythmes scolaires sont incompatibles avec le « carcan de la réglementation nationale ».

STI : destruction programmée d'une voie de réussite

~ Jacques FOGLIARINI / Gabriel FALCO ~

A la rentrée 2011, la réforme de la voie technologique est censée se mettre en place, avec de nouvelles filières débouchant sur de nouveaux baccalauréats technologiques industriels, baptisés **STI2D** (2D pour Développement Durable).



Cela se traduira par un resserrement des baccalauréats : **on passera de 13 à officiellement 4**. Environ la moitié des enseignements technologiques seront communs à ces 4 baccalauréats ainsi que tous les enseignements dits généraux. De fait, et d'après les informations transmises par les corps d'Inspection, **il s'agirait d'un seul baccalauréat avec 4 options** :

- **AC** : Architecture et Construction
- **EE** : Énergie et Environnement
- **ITEC** : Innovation Technologique et Éco-Conception
- **SIN** : Systèmes d'Information et Numérique.

Le premier résultat est clair : les horaires d'enseignements à caractères technologiques passent de 18h à 12h.

Bien plus grave, **la part pratique des disciplines technologiques disparaît complètement des programmes sur l'ensemble du cursus de Première et Terminale.**

Cette réforme va supprimer quasiment la totalité du caractère technologique de ces filières en **augmentant le poids d'un enseignement théorique, coupé de toute expérimentation pratique**. On peut donc craindre que cela n'engendre une démotivation importante pour les élèves suivie de nombreux abandons en Première et, par conséquent, une **baisse du recrutement en BTS**.

❖ Pourquoi cette « réforme »...

Actuellement, cette filière coûte plus cher que les filières générales du fait des moyens alloués aux enseignements en petits groupes et aux ateliers et salles de travaux pratiques équipés de matériels renouvelés fréquemment.

Dans la réforme, telle qu'elle est prévue, **les approches métiers sont bannies de la voie technologique**, au profit d'activités mal définies. Les contenus mêmes des

« La part pratique des disciplines technologiques disparaît complètement des programmes sur l'ensemble du cursus de Première et Terminale. »

Suite p.16 →



RYTHMES SCOLAIRES : LE FUSIL À DEUX COUPS DU MINISTÈRE.

Suite de la p.14

Mais à plus long terme, il y a sans doute une vision stratégique : on ne peut manquer de noter la coïncidence entre la question des rythmes, la réforme des lycées et le manque d'enseignants. On sait qu'à terme le Bac est dans le collimateur du Ministère : les suppressions de postes massives rendent difficile l'organisation des corrections et imposent le recours aux enseignants de collège, ce qui génère des perturbations. On sait que la réforme des lycées en renvoyant au local la gestion des moyens (soit 10,50 heures en Seconde, entre 5h et 7h en Première et Terminale) organise de fait des disparités entre les établissements, entre les élèves qui n'ont plus un égal accès aux disciplines. Dans ces conditions, avec la généralisation de la réforme en 1^{ère} et Terminale, il va devenir impossible d'évaluer nationalement les élèves. Le Bac va donc devenir impossible et d'ailleurs sa réforme est prévue pour 2013.

Mais l'annonce de la suppression du Bac sous sa forme actuelle et son remplacement par du contrôle en cours de formation ou continu s'avèrent délicats, sachant l'attachement de l'opinion publique à ce symbole de l'École républicaine. C'est là que les rythmes scolaires ont leur rôle à jouer : si le Ministère

parvient à vendre la nécessité d'un zonage des vacances d'été dans « l'intérêt des élèves », l'organisation du Bac devient de fait impossible et sa suppression, présentée comme « inéluctable », sera ressentie comme moins douloureuse.

C'est conscients de tous ces enjeux que nous devons aller à ce débat afin de réaffirmer nos revendications pour une École émancipatrice.



Florian suit avec succès une formation d'Électrotechnique en lycée technique et obtient son bac GET en 2007. Il entame ensuite des études en BTS mais constate que ses goûts ont changé et se réoriente vers des études de Géographie qu'il a toujours aimées. Grâce à une bonne formation générale obtenue en LT, associée à un gros travail, il poursuit actuellement ses études en L3 de Géographie.

Sophie suit, en lycée technique des études dans le domaine du Bois et obtient son BTS Productique Bois en 2004. Elle poursuit ensuite ses études en licence professionnelle. Elle occupe maintenant, après plusieurs années d'intérim, un poste de responsabilité dans une entreprise fabricant des maisons à ossature bois.

Caroline obtient son BTS Productique Mécanique en 1993 au terme de ses études en lycée technique. Passionnée de voile, elle se dirige ensuite vers un CAP puis un BEP fabrication navale. Après plusieurs années de petits boulots, elle a intégré, en Bretagne, un bureau d'étude qui conçoit et construit des voiliers.

Richard est étudiant dans une école parisienne d'images et son. Il a suivi en lycée technique une formation d'Électronique et a obtenu son bac GEL en 2008. Dans le même temps, passionné d'images et de montages, il participe à plusieurs concours régionaux de courts métrages. Cette carte de visite associée ses bons résultats obtenus au bac lui ont permis d'intégrer cette école.

programmes sont trop théoriques et trop généralistes pour permettre des mises en œuvre par les élèves dans leur formation. Ils ne correspondent plus à la formation des futurs techniciens, l'objectif qui sous-tend l'ensemble étant de rapprocher le bac STI2D des bacs généraux. C'est tourner le dos à la diversification des approches du savoir et obliger les élèves à choisir entre filières générales ou filières professionnelles.

C'est une illusion de penser que les baccalauréats professionnels pourront être l'unique débouché pour les élèves en échec dans la voie générale et les amener tous à des poursuites d'études possibles. Certains espèrent, à tort, renforcer la voie professionnelle qui a été passablement malmenée par la précédente réforme : celle **qui prétendait revaloriser le baccalauréat professionnel l'a amputé de 2 / 5 des cours en**

passant de 4 ans à 3 ans. Comment s'étonner dès lors que, dans certaines filières, le niveau actuel côtoie le niveau de formation qu'offraient les anciens BEP ? **Comment demander à ces filières de fournir des étudiants de BTS en masse ?**

Cette réforme n'a d'autre effet à court terme que de réduire les coûts de formation en diminuant le nombre d'heures de pratique et en augmentant les effectifs des groupes. Mais à plus long terme, c'est un bouleversement en profondeur de l'accès à la formation pour tous qui est en jeu. **On assiste donc, en réalité, à la fin programmée de la voie technologique.**



❖ Une filière performante pour l'industrie

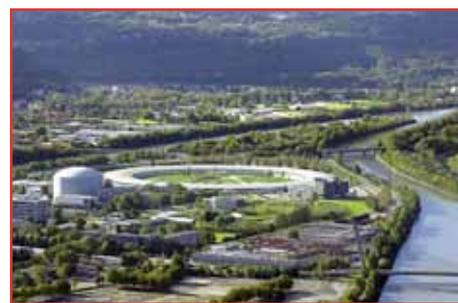
En 2008 la proportion de bacheliers généraux, technologiques et professionnels était de 63,8 % de la classe d'âge. Parmi ces bacheliers, 54,2 % ont décroché un bac général, **26 % un bac technologique et 19,8 % un bac professionnel.** Le lycée professionnel joue un rôle essentiel dans notre société mais lui demander de produire tous les techniciens hautement qualifiés dont la France a et aura besoin, c'est faire preuve d'une ignorance profonde des réalités, en termes de nombre, mais aussi de types de formation.

Les BTS sont très divers aujourd'hui. Pour certaines filières spécifiques, liées à un type d'emploi traditionnel (*hôtellerie, horticulture...*), être alimentées en quasi-totalité par des Bac Pro, peut éventuellement être pertinent. Par contre, **pour ce qui est des filières industrielles, c'est totalement illusoire.**

Un petit nombre de bacheliers professionnels, recrutés parmi les meilleurs, sont, dans leur grande majorité, en situation d'échec dans ces filières. En effet, **le niveau de qualification générale et scientifique requis n'est pas adapté aux baccalauréats professionnels.** Ce niveau correspond pourtant à une part de plus en plus importante des besoins de l'industrie qui a vu

l'intervention des hautes technologies augmenter dans tous les domaines. Les BTS industriels (*Conception de Produits Industriels, Électrotechnique, Informatique Réseaux pour l'Industrie et les Services...*) fournissent des techniciens capables de gérer la complexité et l'évolution rapide des techniques de production.

Les bacheliers technologiques sont indispensables à ces filières, qui fournissent le gros des troupes de techniciens dans ces domaines. Leur formation est bien adaptée à ces niveaux de BTS.



❖ La double finalité de la voie industrielle

La filière technologique est le dernier ascenseur social réellement efficace encore en fonctionnement. C'est la seule filière de formation où sont représentés équitablement tous les milieux sociaux-professionnels. **Elle a permis aux élèves manquant de bagage culturel de réussir, du BTS à l'école d'ingénieur.** Et cela grâce à sa structure et aux pédagogies que les enseignants ont su créer et mettre en œuvre.

Tout comme les désormais anciennes classes de Seconde, avec 6h d'options technologiques, **les filières STI sont basées sur un enseignement plus pratique que les filières générales (18h d'enseignement technique dont 13h de travaux pratiques)**. Cet enseignement, sans être professionnel, est centré autour d'une problématique industrielle déterminée.

Le niveau bien adapté des enseignements généraux, mais surtout le champ d'étude technique nouveau et restreint, dans lequel les élèves ont enfin le sentiment de **maîtriser quelque chose de valorisant**, la progressivité des difficultés, permettent de les **remettre en confiance** pour les ramener vers **une dynamique de réussite**. Des élèves en difficulté avec les enseignements généraux peuvent trouver là un nouveau souffle et surtout **reprennent goût au travail**. Les méthodes de travail acquises dans un domaine peuvent alors être transférées avec succès dans d'autres domaines et permettre ainsi l'acquisition de savoirs et apprentissages plus généraux. **Tous les élèves ne peuvent progresser en suivant le même enseignement, la voie technologique est une réponse efficace à la diversité sociale, culturelle et de réussite dans les divers apprentissages. C'est ce qui fait sa force et c'est précisément ce que vient détruire la présente réforme.**



Les projets de programmes actuels, bien trop généralistes, vont conduire à un saupoudrage de connaissances dans de nombreux domaines, trop rapidement abordés et **sans prendre le temps de la pratique**. Dans ces conditions, un très grand nombre d'élèves ne suivront plus. **Par ailleurs, les étudiants qui poursuivront en BTS ou en IUT seront en revanche moins bien préparés, moins en confiance et, à terme, moins nombreux.**

L'ensemble des éléments de cette réforme va porter **un coup fatal à la voie technologique industrielle** en termes de qualité de formation et de flux d'élèves, conduisant à **moyen terme à sa suppression**.

❖ Vers la disparition pure et simple ?

La nécessaire rénovation de cette voie, qui a mobilisée l'énergie des enseignants à de nombreuses reprises, se fait attendre depuis 10 ans. Aujourd'hui, la réforme imposée de la voie technologique se traduira par :

- Un enseignement sans expérimentation destiné à balayer superficiellement tous les domaines technologiques.
- **la fin de la formation professionnelle des enseignants : il n'y a plus de formations spécifiques (les CAPES de STI et Physique Appliquée sont supprimés depuis longtemps) et il est suggéré, dans la réforme, que ce soit le même enseignant qui se charge de la totalité de l'enseignement des différentes disciplines technologiques !**
- Une diminution sans précédent du nombre de postes d'enseignants du fait de la suppression des groupes (*on peut estimer que la moitié des postes disparaîtra en 2 ans*). Il faut donc s'attendre à des reconversions, des mutations imposées et des démissions. Un véritable gâchis humain pour la profession !

La conclusion est claire : en détruisant cette réussite de notre système éducatif que représente la voie technologique, **le pouvoir en place** - au service d'un capitalisme financier qui a fait le choix de la désindustrialisation de nos régions et d'un dumping social mondial - **entend accompagner cette évolution** en renonçant, aux ambitions éducatives pour l'ensemble de la jeunesse.

La défense de la voie technologique s'oppose à cette politique.

CETTE RÉFORME DOIT ÊTRE MISE EN ÉCHEC !



Jean-François est professeur d'Électrotechnique. Après des études en lycée technique jusqu'à son BTS « Fabrication mécanique » en 1975, il intègre l'Université où il obtient une maîtrise EEA en 1980. Il est enseignant depuis 1982. Il constate que sa formation lui a permis d'acquérir progressivement un niveau Bac + 4 dans un domaine industriel en lien avec le développement technologique.

Frédéric est professeur d'Électrotechnique. Après une formation en lycée technique de 1995 à 1998 il obtient le bac STI GET. Deux ans plus tard il est reçu au DUT GEII. Il poursuit par une licence d'Ingénierie électrique et passe le CAPET. Il obtient son premier poste 2003. La voie technologique lui a permis, par un mélange équilibré de théorie et de pratique d'obtenir son bac qui a constitué un tremplin pour ses poursuites d'études. Il pense qu'il n'aurait pu obtenir le même type de résultat par un cursus d'enseignement général.

Pascal, agent de maintenance dans un lycée, est employé par le Conseil général. Il a suivi des études en Génie civil au lycée technique de la Seconde en 1989 au BTS en 1994. Après plusieurs emplois d'intérimaire, il a occupé les fonctions d'agent en laboratoire matériaux et béton. Après une formation de menuisier d'agencement à l'AFPA en 2000, il a été recruté comme fonctionnaire territorial par le Conseil général.

~ Gabriel FALCO ~

Comme cela était prévisible, sinon prévu et souhaité, la mise en place se passe mal pour les élèves, très mal pour les professeurs qui essaient de limiter la casse.

Tout d'abord, un retour sur l'esprit de la réforme s'impose.

☆ Réduire le volume horaire.

Faire de l'enseignement technologique en 1h30 par semaine au lieu de 3h... On sait bien que les enseignements pratiques nécessitent de la pratique, de la répétition et, donc, du temps. En dessous d'une certaine masse horaire critique, pour la plupart des élèves, aucun apprentissage, aucune satisfaction n'est possible.

Premier malaise : que faire avec un horaire si réduit ?

☆ Un programme « rénové ».

Dans la novlangue ministérielle, il faut entendre par là : ronflant, creux, inutilisable. Les objectifs sont irréalistes au regard des connaissances maîtrisées par les élèves de Seconde et de l'horaire imparti, sauf peut-être à demander à l'élève d'être figurant de cette non-formation. Téléspectateur passif.

☆ Un nouvel esprit d'enseignement.

Il n'y avait plus de cours en ISI, maintenant, il n'y a plus de TP en EE-SI. Il y a des études, 3 à 4 par an, une sous forme de projet. Cela veut dire qu'un groupe d'élèves travaille sur le même sujet pendant 9 à 18 semaines. Les sujets sont résolument modernes - c'est-à-dire à la mode donc démodables - et proches du quotidien des élèves, c'est-à-dire absolument loin de l'industrie, pour laquelle on devrait les motiver. Tous les supports de travail doivent être informatisés.

L'implication sur le fonctionnement et la pédagogie

☆ L'aspect matériel des choses.

Le fonctionnement en « études » impose que l'étude et le support technique soient prêts dès le départ et pour les 9 à 18 semaines suivantes. Ce qui nécessite une préparation très longue en amont. Beaucoup de préparation pour peu d'heures de cours. Or, commandés en septembre, les matériels sont arrivés début novembre pour les derniers. À ce jour, rien n'est prêt. Le début d'année s'est donc fait avec des bouts de ficelles. Ficelles d'autant plus fines et courtes qu'aucun matériel des années précédentes n'a été conservé. À ceci s'ajoutent des difficultés chroniques d'accès à Internet et d'écriture sur les disques. Et, pour finir, les nouveaux ordinateurs ne fonctionnent pas.

Au-delà, nous ne disposons que de 4 matériels, fragiles, pour 160 élèves, utilisés 15 heures par semaine. En cas de casse, que fait-on ?

☆ Sur le plan pédagogique.

Un programme est toujours un peu destiné à plaire à tous les lecteurs avant d'être réellement utilisable par les professeurs. Il ne décrit jamais quelles doivent être les pratiques au jour le jour. Si bien que lors d'une inspection, il est de bon ton de présenter un énorme tableau, format A3+, écrit en caractères 6, avec un code couleur ésotérique, pour prouver à l'inspecteur que les activités réalisées correspondent bien au programme. Ce dernier y jette un œil distrait, mais étonnamment approbateur, sachant bien qu'il faudrait des heures pour vérifier si le document est authentique ou bidonné. Cela posé, on perçoit mieux la nécessité de former des enseignants à une nouvelle pédagogie.

Aucun enseignant n'a été confronté lors de sa scolarité à cette nouvelle pédagogie. Aucun enseignant n'a reçu de formation pour la mettre en œuvre. Aucun document ne vient clairement expliquer, exemple à l'appui, des pratiques intéressantes à mettre en œuvre, les écueils à éviter...

Les seuls documents à notre disposition se contentent de vagues explications, esthétiques mais peu utiles, de plans de salle à adopter, issus de documents du collège. L'EE-SI y est d'ailleurs clairement identifiée comme la suite logique de la Technologie au collège. Quand on sait les difficultés de cet enseignement au collège, ce n'est pas rassurant.

D'après le ministère, « l'enseignement d'exploration n'est pas destiné à former l'élève... ». Tout est dit, pas d'évaluation de connaissances acquises. Comment notre champ disciplinaire pourrait-il dans ces conditions être pris au sérieux par les élèves ? Comment motiver les élèves, comment leur montrer leurs réussites, leurs progrès ?



Toujours pas cette réforme-là !

~ Corinne BAFFERT / François LECOINTE ~



Improvisation, confusion généralisée, dispersion, véritable gâchis, tels sont les mots qui reviennent constamment quand on tente de dresser le bilan de la mise en place de la réforme en Seconde, à quoi s'ajoute la quasi-impossibilité de juger globalement tant les situations sont devenues différentes d'un établissement à un autre.

Nous devons nous opposer à la poursuite en Première et en Terminale : le seul objectif clair et non avoué, c'est bien les suppressions de postes en masse et le renoncement à toute ambition éducative pour tous. Sous couvert de tronc commun pour éviter l'enfermement précoce, il s'agit bien en fait d'alourdir encore les effectifs, et de restreindre l'offre de formations diversifiées. Le leurre de l'accompagnement personnalisé viendrait encore rogner les

enseignements en Première, sans qu'aucun bilan ne soit tiré du désastre actuel en Seconde.

Il n'y a décidément que notre ministre pour chanter que « *tout va très bien...* »

Pendant ce temps, le feu gagne.

C.B.



Collège : pourquoi le SNES refuse le livret personnel de compétences

Le SNES refuse la mise en place du livret personnel de compétences - nouvelle étape dans l'imposition du Socle commun - qui ne résoudra en rien les problèmes que rencontre le collège aujourd'hui mais augmente la charge de travail, remet en cause la notion de notation chiffrée qui reste pertinente même si ses modalités et son utilisation méritent d'être améliorées.

Le SNES est opposé à cette évaluation exclusive par compétences parce qu'il ne lui reconnaît aucune pertinence pédagogique :

- elle ne permet pas davantage aux parents de suivre correctement la scolarité de leurs enfants (*voir les expériences déjà menées, et lourdement critiquées, dans d'autres pays – Suisse, Belgique, Québec...*),
- elle implique de lourdes menaces sur l'existence des diplômes ;
- elle engendre de profondes modifications des contenus à enseigner ;
- elle consacre le recours constant à l'évaluation, qui prendra le pas sur la transmission...

La mise en place du livret de compétences s'inscrit dans une transformation profonde des missions du collège et de la conception de la Formation commune à toute une génération. Le SNES s'oppose aux conséquences possibles d'une telle réforme qui accentue la mise en concurrence entre la certification et les diplômes et risque, à terme, de donner un rôle accru aux compétences en 3^{ème}, puis en Terminale et enfin sur le marché du travail. Le diplôme reste la meilleure garantie pour la reconnaissance des qualifications et un niveau de rémunération fixé par les grilles salariales. Il s'agit aussi de lutter contre l'inscription de « portefeuilles de compétences » dans le Code du travail qui ouvrirait la porte à une libéralisation accrue à laquelle nous refusons de participer.

Les conséquences d'une telle transformation sur les contenus enseignés et les pratiques des enseignants et des CPE s'inscrivent dans le renoncement de faire du collège un tremplin, pour tous les jeunes d'une génération, vers une poursuite d'étude dans une des 3 voies du lycée.

Le SNES appelle les collègues à ne pas renseigner ce livret, interpelle le ministre pour lui demander un moratoire, d'accepter le débat sur la pertinence du livret et lui signifier que les enseignants refusent d'intégrer le livret dans leur pratique d'évaluation.

Si le ministre persiste dans son entêtement, le SNES appellera alors les collègues à valider, par principe, le livret de compétences pour tous les élèves en validant tous les items en fin d'année (*afin de ne pénaliser aucun élève pour le DNB tout en décrédibilisant l'idée même de socle*) et médiatisera l'action au niveau national.

F.L.

Arrêtons de charger la mule



snés
fsu
Pour que L'école AVANCE

Sommaire

Page 2 : Stage Métiers.

Page 3 : Éditorial.

Pages 4-5 : Culture commune, un enjeu pour l'École.

Pages 5-6 : Collège, le discours du "maillon faible".

Pages 6-7 : À l'École des compétences.

Pages 8-9-10 : Compétences, qu'est-ce que ça change ?

Page 11 : Quand les COPsystoussent

Page 12-13 : Nouvelle professionnalité / Formation continue : un leurre de plus

Pages 14-15 : Rythmes scolaires, le fusil à 2 coups du ministère.

Pages 15-16-17 : STI, destruction d'une voie de réussite.

Pages 18-19 : Mise en place de l'EESI / 1^{ère} STI2D en 2011.

Page 20 : Toujours pas cette réforme-là / Livret de compétences.

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA SECTION ACADÉMIQUE DU SNES - FSU

16 av. du 8 Mai 1945
BP 137 - 38403 -

Saint Martin d'Hères - Cedex

e-mail : s3gre@snés.edu

Tél : 04 76 62 83 30

Fax 04 76 62 29 64

Site académique :

<http://www.grenoble.snés.edu>