



DOSSIER ÉCOLE

Quelle ambition pour l'école de demain ?

REPÈRES

Mieux comprendre les débats sur l'école : une table d'orientation

p. 4

ANALYSE

Les « compétences » : une notion ambiguë

p. 9

PROPOSITIONS

Quelle ambition pour l'école de demain ?

p. 11

SOMMAIRE

Repères

Mieux comprendre les débats sur l'école : une table d'orientation

4

Témoignage n°1

École privée en Bretagne : un combat de longue haleine

8

Analyse

Les « compétences » : une notion ambiguë

9

Propositions

Quelle ambition pour l'école de demain ?

11

Témoignage n°2

Le service public d'éducation dans le Maine-et-Loire : la guerre des écoles !

14

@ A lire : www.ufal.info, le portail d'information de l'UFAL Nationale. Tout savoir sur l'UFAL ? Rendez-vous sur www.ufal.org !

UFAL Info est publié par l'UFAL Nationale
27, rue de la Réunion - 75020 PARIS - tél. : 01 46 27 09 25 - fax : 09 70 61 17 62 - contact@ufal.org - www.ufal.org - Trimestriel - Prix du numéro : 2 euros - N° CPPAP : 1118 G 82885 - ISSN : 1761-1296 - **Directeur de la publication :** Christian Gaudray - **Rédaction :** Bureau national de l'UFAL - **Maquette :** Aurélie Bui - **Imprimeur :** Marnat - 3 impasse du Bel air 94110 Arcueil - Dépot légal : septembre 2016.

Abonnez-vous à UFAL Info

4 numéros par an / 8 euros

Pour vous abonner, complétez et renvoyez ce bulletin d'abonnement - 4 numéros par an : 8 euros

NOM : PRÉNOM :

ADRESSE :

TÉL. :

Coupon à renvoyer avec votre règlement à : UFAL Nationale - 27 rue de la réunion - 75020 Paris

L'UFAL est une association **indépendante** dont le fonctionnement n'est financé que par les adhésions. Merci de soutenir ses efforts en adhérant à l'UFAL : adhésion annuelle 20 € (les dons complémentaires sont toujours appréciés).

ÉDITORIAL

LA RÉPUBLIQUE AU PÉRIL DE SON ÉCOLE



La République a fait un choix difficile mais sage et courageux : plutôt que faire de l'école un instrument pour agir sur les consciences et pour assurer sa pérennité, elle en a fait une institution qui garantit à chacun l'accès à la liberté de conscience.

Cette question fut l'objet d'un débat dès l'avènement de la République et a été définitivement tranchée au XIX^e siècle en cohérence avec le déploiement de la laïcité scolaire. La laïcité proclame la liberté de conscience et l'école est le lieu d'éveil libre et critique de la conscience. En s'interdisant de capter les âmes, les professeurs sont seulement préoccupés de dispenser un enseignement affranchi de tout dogme. La République n'exclut pas l'élitisme. Mais elle ne confond pas élite et oligarchie. Plus : la méritocratie républicaine permet de lutter contre la reproduction sociale. Le pseudo débat entre élitisme républicain et lutte contre la fracture scolaire n'est qu'une chimère inventée pour transformer l'institution qui permet de s'émanciper des tutelles communautaires, idéologiques et religieuses, afin de construire son autonomie morale et politique, en un rouage au service d'une oligarchie.

Ce numéro est aussi l'occasion de rappeler que la laïcité scolaire est le fruit de la laïcité-conviction, puisqu'elle précède la loi du 9 décembre 1905.

C'est aussi malheureusement l'occasion de déplorer que les plus importantes entorses à la laïcité sont commises dans le domaine scolaire, avec les lois Debré (1959), Guermeur (1977) et Carle (2009) qui détricotent consciencieusement la laïcité scolaire mise en place de 1882 à 1886 et proclamée dans le Préambule de la Constitution de 1946.

En parallèle à ces offensives sur le plan institutionnel et financier, l'UFAL dénonce depuis des années l'introduction du fait religieux dans les programmes et surtout l'affaiblissement progressif des contenus et des savoirs au profit d'une école de l'adaptabilité sociale, mouvement qui s'accélère avec les réformes entreprises durant le quinquennat en cours.

Pourtant, la destruction de l'école républicaine ne semble aujourd'hui choquer que les rares républicains sincères qui subsistent.

Pierre Bayle, philosophe protestant mort en exil en 1706, déclara que « le blasphème n'est scandaleux qu'aux yeux de celui qui vénère la réalité blasphemée ».

Trois siècles après, nous pourrions dire que la destruction de l'école républicaine n'est scandaleuse qu'aux yeux des quelques républicains qui la considèrent comme indispensable à l'épanouissement des principes républicains.

Si la conséquence n'était que la frustration de quelques-uns, les dégâts seraient limités. Mais nous sommes en train de nous rendre compte que les réformes qui affaiblissent le modèle républicain de l'instruction représentent aussi une menace qui pèse sur la cohésion de la République. Leurs initiateurs, les mêmes qui invoquent les valeurs républicaines à longueur de discours, sont coupables d'avoir oublié que l'école républicaine était non pas un supplément offert aux futurs citoyens mais une condition nécessaire au déploiement du modèle républicain.

Amitiés laïques,

Christian Gaudray
président de l'UFAL

MIEUX COMPRENDRE LES DÉBATS SUR L'ÉCOLE : UNE TABLE D'ORIENTATION

Jean-Marie Kintzler et Marie Perret • **L'école va mal, aussi est-elle l'objet d'inévitables affrontements. Faisons un effort de prise de distance ; mettons entre parenthèses les passions qui attisent et alimentent le conflit. On fera alors un premier constat : les débats se laissent schématiser à un système bipolaire, à un conflit entre deux conceptions de l'école. D'un côté les partisans du modèle adaptatif, de l'autre ceux du modèle dit républicain¹.**

Dans un souci de clarté, nous proposons une représentation tabulaire de l'opposition entre les deux modèles. Celle-ci est à nos yeux une table d'orientation (voir ci-contre). Le tableau récapitule les six thèmes problématiques autour desquels se noue l'incessant débat. Pour peu qu'on l'examine avec attention, on est frappé par le fait suivant : quel que soit le thème par lequel on aborde la question, on est amené, comme malgré soi, à adopter l'un ou l'autre des modèles. Il existe donc une « grammaire » du conflit, dans laquelle s'inscrivent nos prises de position. Ce tableau rend la grammaire explicite.

Cette grammaire est une représentation synchronique du conflit : elle vaut ici et maintenant, pour le temps présent. Mais vaut-elle dans le passé ? Si nous nous tournons vers la dimension diachronique, alors un second constat s'impose.

La grammaire organisant le conflit autour de l'école a une valeur structurelle. Elle est inhérente à l'institution scolaire elle-même.

La grammaire organisant le conflit ne date pas d'aujourd'hui. Comme l'a montré C. Kintzler², elle structure également les débats de la Révolution française au moment de la formation de l'instruction



publique : déjà le même conflit faisait rage. Il opposait alors les partisans de « l'éducation » et ceux de « l'instruction ». D'une part Rabaut Saint-Etienne et le montagnard Bouquier (deux versions très différentes, mais toutes deux orientées vers l'adaptation sociale), de l'autre Condorcet,

Romme et Lakanal, partisans de l'instruction, modèle qui finalement a prévalu pour créer les grandes écoles puis dont s'est inspiré (sans toutefois le reprendre complètement) le modèle répu-

blicain de la III^e République³. L'étroite corrélation entre synchronie et diachronie nous amène à la conclusion suivante : la grammaire organisant le conflit autour de l'école a une valeur structurelle. Elle est inhérente à l'institution scolaire elle-même. En la rendant visible, la représentation tabulaire ne fait que la révéler.

Napoléon ainsi que la politique scolaire de la III^e République ont fait pencher la balance du côté de Condorcet. Le Ministère de l'Instruction publique devient Ministère de l'Education Nationale en 1932. Le régime de Vichy est favorable à une éducation

¹ En référence aux grandes lois scolaires de la III^e République.

² Catherine Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, 3^e éd. Paris : Minerve, 2015.

³ Voir Samuel Tomei, « Instruction publique ou éducation nationale ? L'enseignement de la III^e République » en ligne : <http://www.mezetulle.net/article-26934548.html>

	Modèle adaptatif	Modèle républicain
L1 - Quelle est la finalité de l'école ?	Former des individus adaptés à la société (éduquer)	Permettre aux citoyens d'être effectivement libres (instruire)
L2 - Quelle est la nature de l'école ?	Lieu de vie (l'école est homogène à l'espace social) / Hétéronomie institutionnelle	Lieu soustrait à l'espace social (l'école est isomorphe à la République) / Autonomie institutionnelle
L3 - Que transmet l'école ?	Des compétences (sous la forme d'un « référentiel »)	Des savoirs (selon le principe de l'encyclopédie)
L4 - Selon quelles méthodes ?	Toutes les méthodes, en privilégiant celles qui favorisent la socialisation	Seulement les méthodes rationnelles
L5 - Comment les professeurs sont-ils recrutés ? Sur quels critères ?	Recrutement local sur entretien / Qualités personnelles et maîtrise des sciences de l'éducation	Recrutement national par concours / Maîtrise des savoirs disciplinaires
L6 - Comment l'élève est-il considéré ?	Comme un individu empirique, défini par ses particularismes	Comme un sujet capable de s'élever à l'universel

« familialiste ». Puis au sortir de la 2^e Guerre mondiale, la balance penche de nouveau du côté de l'instruction avec le Conseil National de la Résistance. Dans la seconde moitié du XX^e siècle et jusqu'à maintenant, les mouvements réformistes reviennent au modèle adaptatif, impulsion cette fois donnée par la gauche. Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons d'expliciter brièvement ces six points de clivage et de montrer la cohérence propre à chacun de ces deux modèles.

FINALITÉ : ADAPTATION OU LIBERTÉ (L1)

Les promoteurs du modèle adaptatif assignent à l'école une mission éducative : l'école est conçue comme un lieu de socialisation, un espace dans lequel l'enfant apprend à vivre avec les autres pour pouvoir mieux s'intégrer, ensuite, dans la société. Il s'agit de préparer l'enfant au monde tel qu'il est et comme il va.

La principale finalité de l'école républicaine n'est pas d'éduquer l'enfant mais d'instruire l'élève. Le modèle adaptatif auront ainsi à cœur que l'école soit la plus ouverte possible sur son environnement et qu'elle réponde au mieux à la demande sociale. Le modèle adaptatif repose donc sur le principe de l'hétéronomie institutionnelle : l'institution scolaire est invitée à se régler sur des principes qui lui sont imposés du dehors. On comprend ainsi que le modèle adaptatif conduise naturellement à la dénationalisation de l'enseignement et à l'« autonomisation » des établissements : ces « lieux de vie » que sont les écoles ont pour vocation à être gérés localement avec les acteurs sociaux et en fonction de leur « projet » propre.

Le modèle républicain inverse le

NATURE DE L'ÉCOLE : ESPACE SOCIAL OU ESPACE CRITIQUE (L2)

Revenons au premier modèle. Si l'école est un lieu de socialisation, alors elle doit être homogène à l'espace social. Plus : elle est elle-même une institution sociale, un « lieu de vie » dans

rapport entre école et société : ce n'est pas la société qui doit irriguer l'école mais l'école qui doit irriguer la société. C'est grâce à l'école, en effet, que l'on pourra répandre les lumières dans la société et que les citoyens, instruits, pourront échapper à ceux qui pourraient tirer pouvoir de leur ignorance. Mais pour que l'école puisse irriguer la société, encore faut-il qu'elle soit soustraite à l'espace social. Les défenseurs du modèle républicain auront ainsi à cœur de « sanctuariser » l'école.

Sanctuariser l'école ne veut pas dire la transformer en un camp retranché, mais revient à défendre le principe de l'autonomie institutionnelle. L'autonomie institutionnelle n'a rien à voir avec l'autonomie des établissements (qui est une conséquence du principe inverse, celui de l'hétéronomie institutionnelle). Une institution autonome est une institution qui se règle sur ses propres principes et non pas sur des injonctions extérieures. Une institution régie par le principe d'autonomie est donc la même sur tout le territoire national, puisque les principes, par définition, ne varient pas en fonction de l'environnement social. Les promoteurs du modèle républicain protégeront donc l'école des demandes sociales et des bruits du monde pour que l'institution scolaire puisse faire régner l'ordre et la discipline exigés par la transmission des savoirs.

Si, dans le modèle adaptatif, l'école est homogène à l'espace social, dans le modèle républicain, elle est isomorphe à la République. C'est à l'école que les élèves font l'expérience de

la liberté, de l'égalité et de la fraternité : en faisant l'expérience de l'intellection, ils font l'expérience de l'autonomie et concluent que leurs camarades sont, comme eux, des sujets capables de comprendre les vérités qu'ils comprennent. Ils font l'expérience concrète de l'égalité.

En résulte une fraternité qui n'a rien à voir avec la fraternité de clan : c'est une fraternité qui n'exclut personne, qui réunit des sujets rationnels capables de penser sur fond d'universalité, et

non des individus partageant les mêmes particularismes ou les mêmes croyances.

OBJET DE LA TRANSMISSION : COMPÉTENCES OU SAVOIRS (L3)

Une école qui se donne pour fin de préparer les enfants à être de futurs « agents sociaux » privilégie mécaniquement les savoirs « utiles » (par exemple l'anglais de communication) au détriment

du savoir intellectuel, supposé ne servir à rien (par exemple la grammaire) ; elle privilégie le familier (l'actualité, l'environnement social des enfants, les « cultures de proximité ») au détriment de ce qui est *a priori* étranger aux enfants (les humanités, les œuvres qui appartiennent au passé, les civilisations disparues, les langues anciennes, etc.) ; elle valorise la capacité à « aller chercher l'information » (on demandera, par exemple, à un élève de faire un exposé sur la machine à vapeur à partir des « ressources pédagogiques du centre de documentation ») au détriment de l'intellection du savoir lui-même (par exemple la compréhension des principes de la thermodynamique).

Rien d'étonnant à ce que l'école adaptive ait finalement remplacé les savoirs par les compétences. Un « référentiel de compétences » se présente sous la forme d'une liste d'items correspondant non à des connaissances précises, mais aux aptitudes appropriées aux différents contextes de la vie sociale et professionnelle. Ces aptitudes



© AFP / Jef Pachoud



© education.gouv.fr

déterminent « l'employabilité » du futur salarié.

L'école républicaine transmet un objet d'une toute autre nature : des savoirs. Le savoir étant objet d'intellection et non simple information, son mode d'exposition ne peut pas être celui du référentiel (d'une liste cumulative). C'est l'encyclopédie qui servira de modèle : à l'école, les savoirs sont articulés en champs disciplinaires et présentés selon un ordre qui les rend intelligibles, allant du plus élémentaire au plus complexe, du plus fondamental au plus dérivé.

MÉTHODES D'APPRENTISSAGE ET CRITÈRES DE RECRUTEMENT (L4, L5, L6)

L'école adaptive privilégie les méthodes favorisant l'interaction et la spontanéité de l'enfant, en qui elle voit avant tout un individu défini par des particularismes biologiques. Nul n'est besoin de maître pour mettre en œuvre ces pédagogies : comme il s'agit d'apprendre à trouver la bonne information ou, comme on le dit parfois, d'« apprendre à apprendre », des « adultes-res-

ources » recrutés sur entretien et ayant quelques connaissances en sciences de l'éducation peuvent y pourvoir. L'école adaptive est une école qui peut se passer de maîtres.

L'école républicaine, en revanche, s'impose sur la question des méthodes des limites très strictes. Comme la fin visée est la liberté, les professeurs ne peuvent s'adresser qu'à la raison de l'élève et doivent donc s'interdire de recourir à l'affectivité, de façon plus générale aux procédés consistant à capter les esprits. L'école républicaine n'ignore pas que l'enfant est d'abord déterminé par des particularismes et aliéné aux préjugés de son milieu.

Mais elle postule qu'existe en tout élève une puissance grâce à laquelle il peut se mettre à distance de ce qui le particularise et s'élever à l'intellection du savoir. La méthode d'exposition, par ailleurs, est imposée par l'objet lui-même : le savoir n'étant pas une simple information sur laquelle on tombe par hasard mais une idée dont il faut comprendre la

nécessité, seul un maître formé dans une discipline peut pourvoir à sa transmission, en levant tout ce qui peut faire obstacle à l'intellection de la connaissance et en suivant l'ordre rationnel qui rend le savoir compréhensible. L'école républicaine est donc une école qui ne peut se passer de maîtres.

Ceux-ci seront recrutés par des concours nationaux qui donneront plus de poids aux épreuves écrites, celles-ci permettant de contrôler la maîtrise, la précision et l'exactitude des savoirs disciplinaires.

CONCLUSION

Depuis quatre décennies, les réformes qui se sont succédé ont imposé le modèle adaptatif à l'école française. Après la réforme du collège et avec la réforme du lycée qui s'annonce, le modèle adaptatif sera parachevé. Nous avons sous les yeux les effets de ce modèle. Les dégâts sont déjà manifestes. Mais il est toujours possible de faire pire.

ÉCOLES PRIVÉES EN BRETAGNE : UN COMBAT DE LONGUE HALEINE

Valérie Favril • Dans le Finistère, 24 communes étaient encore privées d'école publique en 2014 (et 52 dans le Morbihan). Dans ces communes, l'école privée y a pris leur place. On y trouve également des écoles Diwan, laïques mais privées.

Les lobbies bretons inversent les questions. Ainsi pouvait-on lire en 2012 dans le journal *7seizh* : « Alors que de nombreuses communes de Bretagne ne comptent QU'UNE école, l'école privée (25 % des communes dans le Morbihan, 22 % en Ille-et-Vilaine, etc.), celles-ci ne peuvent recevoir de subsides de la mairie en ce qui concerne de nombreux postes, notamment la construction ou la rénovation des locaux. »

Les conséquences de cette absence d'aide sont mécaniques : une école privée dégradée dans une petite commune ayant vu tous ses services publics et commerces fermer les uns après les autres, c'est un manque d'attractivité et un facteur supplémentaire de désertification rurale. »

Dans notre commune de Moëlan-sur-Mer, nous sommes un peu privilégiés : 3 écoles publiques et un collège public, et bien sûr, une école maternelle-primaire privée très chouchoutée par la nouvelle majorité municipale.

Les financements apportés à l'école catholique sont bien au-delà de ce qui est rendu obligatoire par la loi, mais toujours dans la légalité puisque les termes de la loi laissent libre cours à l'interprétation, ne donnant pas de limite supérieure.

Cette école privée catholique est citée au même titre que les autres écoles de la commune lors des inscriptions des enfants en mairie, ce qui permet parfois de contourner la carte scolaire, par ailleurs bien respectée. La promotion de cette école est parfois plus qu'évidente auprès des familles.

Les écoles publiques se vident et des classes ont fermé. Il a même été question de regrouper deux écoles pour limiter les frais de fonctionnement et de personnel, mais les parents du public ont eu gain de cause grâce à leur mobilisation.

Dans le même temps, la subvention accordée à l'OGEC (organisation de



gestion de l'enseignement catholique) est passée de 0 à 11 000 €.

Alors qu'un tarif unique de cantine est appliqué pour toutes les familles de la commune, le vote d'une « subvention à caractère social » permet de réduire le déficit de fonctionnement de l'OGEC pour son service de restauration, et en particulier pour le coût du personnel. Or, une école publique située à quelques pas de là, et qui réclame la mise en place d'un deuxième service pour le bien-être de tous, n'obtient depuis des années qu'un refus de la mairie car « cela coûterait trop cher en personnel ». En tant que militants de l'UFAL, nous assistons au conseil municipal et essayons de faire les rappels à la loi dès que nécessaire.

Nous expliquons le plus souvent possible comment l'argent public est mis au service de l'enseignement catholique dans notre commune mais aussi aux alentours et dans toute la Bretagne. Nous défendons notre conception de l'école : on ne va pas à l'école pour consommer mais pour construire sa liberté. L'école ne doit pas être au service d'un projet libéral (s'adapter au monde de l'entreprise) mais au service d'un projet de société : former des citoyens autonomes responsables de l'avenir de notre république laïque et solidaire.

Et, comble de tout, les militants laïques élus ou non sont montrés du doigt et qualifiés d'intolérants : « ce sont tous des enfants de la commune et on doit les traiter à égalité ». En dehors de l'argent alloué directement pour l'enseignement et des subventions à l'OGEC, d'autres mécanismes per-

mettent la promotion de ces établissements. Par exemple, toutes les écoles catholiques de notre Communauté de communes ont décidé de ne pas appliquer la réforme des rythmes scolaires (seuls les établissements publics sont tenus de le faire). Dans ces conditions, l'ALSH (accueil de loisir sans hébergement) est ouvert le mercredi matin aux frais du contribuable uniquement pour les élèves du privé.

En tant que militants de l'UFAL, nous assistons au conseil municipal et essayons de faire les rappels à la loi dès que nécessaire.

Nous expliquons le plus souvent possible comment l'argent public est mis au service de l'enseignement catholique dans notre commune mais aussi aux alentours et dans toute la Bretagne.

Nous défendons notre conception de l'école : on ne va pas à l'école pour consommer mais pour construire sa liberté. L'école ne doit pas être au service d'un projet libéral (s'adapter au monde de l'entreprise) mais au service d'un projet de société : former des citoyens autonomes responsables de l'avenir de notre république laïque et solidaire.

LES « COMPÉTENCES » : UNE NOTION AMBIGUË

Marie Perret • À partir de la fin des années 90, la notion de « compétence » envahit l'école : de la maternelle à l'université, l'objectif est de permettre l'acquisition de « compétences ». Les contenus des programmes, à tous les degrés, dans toutes les matières, sont déterminés en fonction des compétences ; le décret publié le 2 avril 2015 au Journal Officiel présente, pour la scolarité obligatoire, le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » ; un décret paru le 3 janvier dernier incite les professeurs à évaluer collectivement les compétences acquises par les élèves dans les champs définis par le socle.

Num n'échappe aux compétences : à l'issue de leur formation initiale, les professeurs sont eux aussi évalués en fonction d'une grille de compétences. Qui pourrait déplorer que l'école forme des élèves « compétents » ? Mais, sous son apparence neutrale, la notion de compétence est en réalité idéologiquement déterminée. Entre l'école des compétences et le modèle républicain de l'instruction, il n'y a pas continuité mais rupture. La pédagogie par compétences subvertit la mission première de l'école, qui est d'instruire les élèves en leur permettant de s'approprier des savoirs précis. C'est que nous souhaiterions faire apparaître, en retraçant brièvement la généalogie de la notion de compétences.

La notion de compétence fait sa première apparition officielle dans la charte des programmes publiée au Journal Officiel du 6 février 1992. Cette charte, qui reprend les préconisations faites par Pierre Bourdieu et François Gros dans le rapport qu'ils ont remis en 1989 au Ministère de l'Education Nationale, fixe

un nouveau cap : « le programme ne doit pas être un empilement de connaissances incompatibles par leur ampleur avec le niveau des élèves. Il doit, à chaque niveau, faire la liste des compétences exigibles impliquant l'ac-



quisition de savoirs et de savoir-faire correspondants, en prenant en compte les capacités d'assimilation des élèves et en s'assurant de la faisabilité de ce qui est proposé ».

L'Education Nationale n'a pas inventé

la notion de « compétences ». Elle l'a importée. Cette notion, en effet, a été conçue dans deux champs qui n'ont *a priori* rien à voir avec l'école : la psychologie behavioriste, d'une part, et l'économie, d'autre part. Le behaviorisme est un courant qui, après la seconde guerre mondiale, devient de plus en plus influent dans la psychologie américaine. Les compétences désignent, dans ce champ,

développement à partir des « réponses » (au sens de réactions) qu'il apporte aux sollicitations de son environnement. La notion de compétence est donc, dans ce domaine, synonyme de comportement adapté. Dans le champ de l'économie, la notion de compétence recouvre les aptitudes permettant de valoriser les ressources humaines. Les compétences (traduction du mot anglais *skills*) déterminent « l'employabilité » de l'agent social.

Ce n'est donc pas un hasard si, en 1997, l'OCDE (qui jusque-là traitait essentiellement des questions économiques et de développement) met en chantier un programme de définition et de sélections des compétences « clés » (DéséCo), destiné à aboutir à un nouveau type d'évaluation des acquis scolaires. Ces compétences « clés » désignent les aptitudes, mais

aussi les attitudes et les comportements que les élèves doivent acquérir pour « faire face aux défis de la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société ». Il s'agit désormais d'aligner les savoirs sur l'efficacité économique. Le Haut Conseil à l'évaluation de l'école (l'ancien Haut Conseil de l'Education) le dit sans détour : les compétences n'ont aucune réalité autonome et objective, « elles sont étroitement dépendantes de l'adaptation dans un type de société donné qui les valorise dans une optique économique » (*sic*). On est bien loin de l'idée que l'école doit apprendre aux élèves à construire une position critique. On est bien loin de l'idée, chère à Louise Michel, que l'école « donne au peuple les moyens intellectuels de se révolter ».

En 2004, le sociologue Claude Thélot rend au Ministère un rapport dans lequel il recommande la formalisation d'un « socle de connaissances indispensables dont la maîtrise serait garantie par l'école à la fin de la scolarité obligatoire ». Ces connaissances ne sont nullement des savoirs élémentaires ou fondamentaux, encore moins des savoirs disciplinaires : ce sont en fait des compétences transversales, supposées correspondre aux « tâches mentales » ou cognitives que les individus effectuent. Le Ministère de l'Education Nationale, conformément aux préconisations du rapport Thélot, introduira en 2005 le « socle commun de



les humanités, c'est-à-dire la connaissance des œuvres classiques et des langues anciennes. Le mot « culture », dans le socle commun, désigne tantôt la société ou le contexte social, tantôt des domaines aux contours flous, comme par exemple la « culture numérique ».

C'est au Québec que la pédagogie par compétences a été appliquée pour la première fois. Les intellectuels et les professeurs ont très vivement réagi.

Il s'agit désormais d'aligner les savoirs sur l'efficacité économique. On est bien loin de l'idée que l'école doit apprendre aux élèves à construire une position critique.

Les écrits dénonçant « l'obsession des compétences » et montrant la logique adaptative de cette nouvelle « pédagogie » se sont multipliés. Le contraste avec ce qui s'est passé en France est saisissant. Peu d'intellectuels français se sont penchés sur la question des compétences¹. Les principales organisations syndicales y étaient plutôt favorables, tout comme les associations des parents d'élèves. Cette bienveillance ne s'explique pas seulement par des raisons idéologiques. L'introduction du socle en 2005 a été précédée par une très large « consultation » orchestrée, comme il sait fort bien le faire, par le

Ministère de l'Education Nationale. De cette consultation ressortait le constat que l'école était en crise, que le niveau se dégradait et que les élèves ne maîtrisaient plus les savoirs fondamentaux. En l'occurrence, les réformateurs du ministère ont su faire preuve de ruse : ils ont réussi à persuader l'opinion publique que le « socle commun » des compétences était une façon de revenir aux savoirs fondamentaux et de renouer avec le principe d'égalité républicaine. Chacun pourra juger l'hypocrisie de ce discours, pour peu qu'il lise le texte publié le 2 avril 2015 au Journal Officiel, présentant, pour la scolarité obligatoire, « le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». L'élève doit non seulement « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » mais aussi « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale », « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques », « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps ». Ce n'est pas tout : il doit apprendre à « travailler en équipe, partager des tâches, s'engager dans un dialogue constructif, accepter la contradiction tout en défendant son point de vue, faire preuve de diplomatie,

négocier et rechercher un consensus ». Il doit « apprendre à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif », à « planifier les tâches, en fixer les étapes et évaluer l'atteinte des objectifs ». Il doit aussi « connaître des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports », « comprendre les modes de production et le rôle de l'image », savoir « utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet », « apprendre à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus », savoir « traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme ». Il s'agit là de citations extraites des deux premiers domaines définis par le socle. Il y en a cinq au total. La déferlante continue sur 8 pages.

La « pédagogie par compétences » impose une école qui se règle sur les exigences sociales et les intérêts économiques.

Les réformateurs voulaient en finir avec « l'empilement des connaissances » ? Résultat : les savoirs se trouvent dilués dans une liste exorbitante qui accumule les compétences sans préciser comment les élèves peuvent les acquérir. Les réformateurs disaient vouloir « revenir

aux fondamentaux » ? Résultat : cette prolifération de compétences interdit de savoir quelles sont les connaissances stratégiques, dans quel ordre les articuler, lesquelles sont essentielles. Les réformateurs disaient en revenir à une « culture commune » ? Résultat : le « socle commun » ne définit pas la culture que les citoyens de demain auront en partage, mais propose une liste mêlant savoir-faire et savoir-être. Il y a donc bien eu tromperie. Loin de renouer avec le modèle de l'instruction républicaine, la « pédagogie par compétences » impose toute autre chose : une école qui se règle sur les exigences sociales et les intérêts économiques.

QUELLE AMBITION POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN ? 5 PROPOSITIONS

Citons quelques chiffres :

- Environ 130 000 élèves sortent chaque année du système scolaire sans diplôme ni qualification.
- 20 % des élèves ne lisent ni n'écrivent correctement à l'entrée du collège. 20 % des élèves quittent le collège sans maîtriser les savoirs fondamentaux.
- Les tests PISA¹ montrent que les performances des élèves en français, en mathématiques et en sciences se sont dégradées depuis 2000, année de la première enquête. À cette dégradation des performances s'ajoute, toujours selon les résultats des enquêtes PISA, un accroissement des inégalités : entre 2000 et 2012, l'écart entre les élèves issus des catégories socio-économiques les plus favorisées et les plus défavorisées s'est nettement creusé. La corrélation entre « élèves les plus perfor-



mants » et « élèves issus des milieux les plus favorisés » s'est accentuée. Ces deux derniers indicateurs font de l'école française l'une des écoles les plus inégalitaires, malgré les moyens financiers conséquents que l'État consacre à l'éducation.

- Dans le second degré, le nombre d'élèves scolarisés dans l'ensei-

gnement privé a augmenté depuis dix ans : à la rentrée 2014, un collégien et lycéen sur cinq était inscrit dans un établissement privé². Force est de constater que l'école va mal. Elle est, pourtant, depuis quatre décennies, l'objet d'une succession de réformes. Quelle que soit la couleur politique des

¹ Il aura fallu attendre la publication du livre d'Angélique Del Rey, *A l'école des compétences* (Paris, Editions La Découverte, 2010) pour que la notion de compétence fasse l'objet d'une analyse critique approfondie. Cet article reprend largement les données de cet ouvrage.

² Acronyme de « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves », ensemble d'études menées par l'OCDE pour mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Leur publication est triennale. La première étude fut menée en 2000.

² Source : « Géographie de l'école 2014 » n°11, revue éditée par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Paris, 2014.

gouvernements, ces réformes participent d'une même logique : diminution des horaires consacrés aux enseignements fondamentaux, mutilation des savoirs disciplinaires, abandon des humanités, baisse du niveau d'exigence, soumission de l'école aux demandes et aux pressions sociales. Ces réformes n'ont pas seulement déstabilisé l'institution scolaire, elles ont aussi affaibli le modèle républicain de l'instruction. Il ne

s'agit plus d'instituer des sujets-citoyens en donnant à chacun les moyens de son autonomie et de la culture de ses talents, mais de former, au moindre coût, des individus adaptés à un état de la société.

Les réformateurs partagent un même préjugé : la démocratisation de l'école serait incompatible avec le modèle républicain de l'instruction, supposé favoriser la reproduction sociale. Au nom de « l'égalité des chances », les réformateurs ont baissé le niveau d'exigence, en particulier dans les établissements implantés dans les quartiers populaires. Un exemple récent montre l'emprise de ce préjugé : plutôt que de proposer à tous les collégiens un enseignement substantiel des langues anciennes, on préfère supprimer partout le grec et le latin, options supposées élitistes.



L'ambition pour l'école de demain sera donc de renouer avec le modèle républicain de l'instruction.

des réformateurs, qu'on ne peut enseigner dans un lycée de Sarcelles ce qu'on enseigne à Henri IV, revient à « cloquer » les élèves à ce qui les détermine socialement et à les priver des moyens de leur émancipation.

L'ambition pour l'école de demain sera donc de renouer avec le modèle républicain de l'instruction. Nous formulerons en ce sens cinq propositions.

Proposition 1 : on abandonnera les critères comportementaux ou adaptatifs. Priorité sera donnée à l'instruction par des programmes nationaux disciplinaires. Cette première proposition contient deux implications : premièrement, l'abandon du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » qui asservit les savoirs disciplinaires à des « compétences »

floues et qui dilue, sans aucun souci d'ordre ni de progressivité, les savoirs stratégiques dans une liste exorbitante d'« items » ; deuxièmement, l'abandon de la logique consistant à laisser aux établissements de plus en plus d'autonomie dans la détermination des contenus d'enseignement. Ceux-ci n'ont pas à être décidés localement. Pour que le principe d'égalité d'instruction soit garanti, ils doivent être déterminés nationalement.

Proposition 2 : Les professeurs seront libres de leurs méthodes, dans le respect des droits d'autrui. On les recruterà sur concours nationaux appréciant le degré de maîtrise des savoirs qu'ils enseignent. Une école qui imposerait aux maîtres une pédagogie officielle risquerait d'être tributaire des modes et des discours idéologiques. Il revient aux maîtres de juger (sous le contrôle de leurs inspecteurs) de la manière la plus appropriée d'exposer le savoir qu'ils enseignent, car ils sont les plus à même de déterminer les résistances et les obstacles qu'ils peuvent rencontrer chez les élèves. Mais encore faut-il que les professeurs soient des « maîtres », qu'ils maîtrisent les savoirs qu'ils enseignent. Or seuls des jurys nationaux, composés de spécialistes dans une discipline donnée, peuvent évaluer le degré de maîtrise du candidat et la clarté avec laquelle il expose ce qu'il sait.

Proposition 3 : La formation pratique sera principalement assurée dans les classes auprès de professeurs chevronnés. Elle sera approfondie par un travail intra-disciplinaire sur la didactique de la discipline enseignée. La formation universitaire et disciplinaire ne suffit pas. Les professeurs ont aussi besoin d'une formation pratique, grâce à laquelle il pourront s'approprier l'art d'enseigner ce qu'ils savent. Aussi ont-ils besoin d'être accompagnés durant leur première année d'enseignement par un collègue expérimenté qui



jouera le rôle de « tuteur »³. La formation pratique sera donc intra-disciplinaire : elle portera sur la didactique de la discipline enseignée. La didactique est l'art de transmettre une discipline en la déployant degré par degré selon l'ordre des raisons, en dénouant les difficultés que les élèves peuvent rencontrer et en clarifiant ce qui peut être confus. Ce travail intra-disciplinaire, qui doit se poursuivre après la première année d'enseignement dans le cadre de la formation continue, permet d'éviter deux écueils : l'esseurement du professeur, d'une part et, d'autre part, l'imposition d'une didactique autoritaire et officielle.

Proposition 4 : On rétablira dans chaque établissement scolaire le calme et la sérénité nécessaires à l'étude. L'institution doit renouer avec l'idée, chère à Kant, que la discipline est la condition de la liberté, et non son contraire. Car la liberté ne consiste pas à faire

ce qu'on veut (ce qui reviendrait à être le jouet de ses pulsions) mais à accéder à la position d'un sujet autonome, capable d'agir en connaissance de cause. La discipline, donc, doit à nouveau régner dans les classes. On ne peut apprendre dans le bruit et l'agitation, qui favorisent la dispersion⁴.

Proposition 5 : On proposera, en plus des cours, un soutien des études encadrés par un personnel qualifié, en insistant sur les zones où fleurissent les « ghettos scolaires ». La fonction de l'école est de faire en sorte que les savoirs soient universellement répandus et accessibles à tous, en évitant qu'ils soient *a priori* réservés à une portion de la population. Démocratiser l'école revient donc à étendre l'instruction et à en lever le niveau. C'est là une exigence d'égalité. Mais l'égalité ne se confond pas avec l'égalitarisme. Il ne saurait s'agir, sous prétexte d'égalité, d'abaisser

le niveau d'exigence. Le principe d'égalité scolaire ne suppose en aucune manière qu'on renonce à la transmission des savoirs ou qu'on affaiblisse le contenu de ceux-ci. L'école doit donner à chacun les moyens d'atteindre son point d'excellence. La démocratisation de l'école ne s'oppose pas à l'« élitisme républicain », à l'égalité méritocratique, mais elle s'oppose à tout élitisme social. C'est pourquoi il faut concentrer les moyens dans les établissements qui en ont le plus besoin pour combattre la ségrégation sociale⁵.

Il s'agit là de propositions minimales et de bon sens. En revenir au minimalisme (cesser de tout demander à l'école et se concentrer sur l'essentiel) et au bon sens (s'en tenir à des propositions claires et intelligibles) est sans doute la plus grande ambition qu'on puisse avoir, aujourd'hui, pour l'école de demain.

³ Encore faut-il que le jeune professeur soit déchargé d'une partie de son service pour pouvoir se rendre dans les classes de son tuteur, préparer ses cours avec lui, échanger à propos de ses expériences.

⁴ L'institution doit renouer avec un discours clair en la matière : il n'est pas acceptable de dire aux professeurs, comme on l'entend parfois dans la bouche de certains formateurs, voire de certains inspecteurs, qu'une classe bavarde et bruyante est une classe « vivante ». Il n'est pas acceptable non plus que les professeurs ne puissent plus exclure de la classe, pour la durée du cours, les élèves agités qui empêchent les autres de se concentrer.

⁵ Ces moyens doivent être conséquents. Cette proposition suppose donc que les financements publics soient exclusivement consacrés à l'enseignement public. Pétain, par la loi du 2 novembre 1941, avait rétabli les financements publics de l'enseignement catholique (et supprimé, par la même occasion, les écoles normales d'instituteurs). Ce sera ensuite une longue suite de reculs : loi Marie et Barançé, loi Guérin, loi Debré, accords Lang-Couplet, loi Carle, l'Etat français n'a eu de cesse, en dépit du serment de Vincennes, de faire des cadeaux à l'enseignement privé.

LE SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION DANS LE MAINE-ET-LOIRE : LA GUERRE DES ÉCOLES !

Patrick Duyts • Quelques chiffres significatifs : en 2015, il y avait 60 communes pourvues uniquement d'une école confessionnelle. Le premier degré public scolarise 53 902 élèves, soit 61,4 % des enfants répartis dans 437 écoles, tandis que le privé en scolarise 34 124 répartis dans 239 établissements.

On assiste depuis 2008 à une légère diminution du nombre d'élèves dans les écoles publiques : -1,8 % entre 2008 et 2015¹. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette baisse :

- la diminution drastique du nombre d'enseignants pendant la mandature de Nicolas Sarkozy ;
- la mise en place imposées des nouveaux rythmes scolaires qui a affolé certaines familles ;
- le non-remplement systématique des enseignants faute d'une brigade suffisamment conséquente de remplaçants ;
- des transports scolaires organisés en fonction les horaires de l'enseignement privé ;
- la baisse du coût de la scolarité en école privée pour les familles rendue possible grâce à la complaisance (ou à la cécité...) des élus sur les investissements réalisés pour l'école privée ;
- la ghettoïsation de certaines écoles publiques.

Les associations et fédérations de parents d'élèves laïques se battent chaque jour pour obtenir l'ouverture ou la réouverture d'écoles publiques au cœur des Mauges, bien souvent contre l'avis des communes concernées (Andrezé, Jallais, Gesté...). Toutes les stratégies sont bonnes et bon nombre d'élus favorisent l'école confessionnelle en octroyant des avantages qui vont au-delà de la loi. Certaines refusent même d'ouvrir le registre permettant l'ouverture d'une école publique dans leur commune. En 2014, le CDAL 49 (FCPE, Union des DDEN 49, UNSA SE et UNSA-Education) a dû s'adresser au Préfet pour rappeler la loi à quelques maires.

Lorsqu'il y a deux écoles dans une même commune, et si l'école publique



bénéficie de moyens correspondant au nombre d'élèves inscrits, alors forcément l'école privée sera subventionnée à la même hauteur quel que soit son nombre d'élèves, avec la volonté affichée de nombreux élus « de maintenir le village en dehors de la guerre scolaire ». Mais cela ne reflète pas l'intention réelle des maires qui, d'après les témoignages, ne proposent que l'école confessionnelle lorsqu'une famille s'adresse à la mairie pour inscrire ses enfants à l'école. Dans certains lieux du département, il semble que nous ne soyons pas en République. Rappelons que, s'il existent différents types d'écoles dans notre République, la seule école de la République est constitutionnellement l'école publique gratuite laïque.

Le second degré n'est pas mieux loti. Sur 92 collèges, 50 seulement sont publics. Il existe 15 lycées publics et 17 privés, 5 lycées professionnels publics et 6 privés. Le secteur public accueille 55 % des élèves du second degré. A Beaupréau (23 000 habitants), chef-lieu de canton du centre Mauges, un lycée public a été ouvert en 2015 après 30 ans de lutte acharnée de familles soutenues par les

¹ Chiffres issus du document « Rentrée scolaire 2015-2016-Fiches techniques » de la Direction des Services de l'Education Nationale de Maine-et-Loire.

À DÉCOUVRIR : LE PROGRÈS SOCIAL, UN NOUVEAU QUOTIDIEN NATIONAL • Julien Gonthier



sation que procure le papier), ensuite parce que toutes les études prouvent que la lecture sur papier induit une meilleure attention.

Du mardi au samedi, en couleurs avec :

- une information sélectionnée et un regard critique porté sur l'actualité nationale et internationale ;
- le coup d'œil d'un de nos trois dessinateurs : Besse, Gros, Jihô ;
- une interview à la une ;
- un agenda social et culturel ;
- le portrait d'une organisation avec laquelle nous partageons des valeurs communes de défense des droits et de solidarité.

Dans l'édition du samedi : quatre pages supplémentaires en couleurs dédiées à l'éducation populaire. Dans l'esprit des « Jours heureux », ces quatre pages comportent de nombreuses rubriques : international, droit du travail, sports, musique, économie, extrêmes droites, cinéma, littérature, sorties, sciences... Toutes sont animées par des contributeurs expérimentés et spécialistes de leur

discipline.

Le symbole de l'églantine remonte aux premières grandes mobilisations du mouvement ouvrier pour obtenir la journée de huit heures, à la fin du XIX^e siècle. Après la grève générale du 1^{er} mai 1886 aux États-Unis réprimée dans le sang, le 1^{er} mai devient une « journée internationale de lutte des travailleurs ». C'est encore à cette occasion qu'en 1891, à Fourmies près de Maubeuge, des milliers d'ouvriers se mettent en grève et défilent. Parmi les dix manifestants tués par la police figure une jeune ouvrière du nom de Marie Blondeau. Elle portait des branches d'églantines sur sa robe.

Les manifestants du 1^{er} mai afficheront ainsi à la boutonnière une fleur d'églantine jusqu'en 1941, date à laquelle le maréchal Pétain la fait remplacer par le muguet... **L'églantine, symbole d'espoir, d'émanicipation et d'internationalisme, s'est imposée comme une évidence pour illustrer l'esprit du journal.**

En savoir plus : leprogresocial.fr

ZOOM SUR L'UFAL DE MARTINIQUE

L'UFAL de Martinique a été créée le 21 février 2016 et déclarée le 23 février 2016.

Composée de 3 UFAL locales (UFAL de Saint-Joseph, UFAL de Fort-de-France et UFAL de Saint-Esprit), elle compte près de cent adhérents.

L'UFAL de Martinique dispose de huit commissions thématiques et d'un Conseil d'Administration composé de neuf membres :

Geneviève Chanteur (Présidente), Suzanne Céleste-Delaunay-Belleville (Secrétaire et commission Protection santé), Patrick Adélaïde (Trésorier et commission Jeunesse), Hector Elisabeth (commission Laïcité), Ghislaine Cordemy (commission Logement), Chantal Fatier (commission Familles), Nathalie Sainte-Rose (commission École), Sandra Valentin (commission Féminisme) et Charlery Charlec (commission Développement Économique et Social).

Premier rendez-vous pour cette nouvelle UFAL départementale : le Séminaire des acteurs de la jeunesse, organisé par l'Institut martiniquais du sport les 2 et 3 juin derniers, qui a donné lieu à de riches débats sur la jeunesse en Martinique, sur l'approche du concept de jeunesse et sur les politiques jeunesse au sens large.



PROCUREZ-VOUS LES LIVRES MILITANTS DE L'UFAL !

L'UFAL propose dans sa boutique militante de nombreux ouvrages sur diverses thématiques : laïcité, protection sociale, santé, écologie politique, logement, filiation...

Rendez-vous sur : www.ufal.org/livres

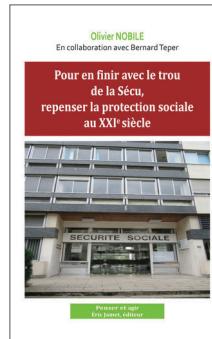


Comprendre l'écologie politique

Auto-édition, 2012

Auteurs : Guillaume Desguerriers, Christian Gaudray et Dominique Mourlanc
Cet ouvrage a pour but de rendre accessible ce qu'est réellement l'écologie politique et la sortir de cette vulgate qui l'identifie à une simple « protection de l'environnement naturel ».

Format : 12,4 x 19 cm – 460 pages – 5 €



Pour en finir avec le trou de la Sécu, repenser la protection sociale au 21^e siècle

Edition : Eric Jamet, 2014

Auteur : Olivier Nobile

L'ambition de cet ouvrage est de déconstruire point par point les ressorts de la remise en cause systématique du champ du Droit Social français.

Format : 15,8 x 24 cm – 295 pages – 20 €



Qu'est ce que la laïcité ?

Edition : Vrin, 2007

Auteur : Catherine Kintzler

Cet ouvrage s'efforce de construire le concept contemporain de laïcité de manière deductive et de le caractériser comme dispositif intellectuel.

Format : 11 x 18 cm – 128 pages – 8,50 €



Contre les prédateurs de la santé

Edition : Osez la République sociale, 2012
Auteurs : Catherine Jousse, Christophe Prudhomme et Bernard Teper

Ce livre présente une proposition alternative d'un nouveau système solidaire de santé et d'assurance-maladie et appelle à une insurrection des consciences.

Format : 13 x 16 cm – 96 pages – 8,50 €



Pourquoi les Allemands paient leur loyer deux fois moins cher que les Français ?

Edition : Osez la République sociale, 2012
Auteur : Christophe Hordé

Les Allemands ont en moyenne des loyers inférieurs de 200 % par rapport aux Français. Pourquoi ? L'exemple allemand permet de mieux comprendre les dérives françaises.

Format : 13 x 16 cm – 96 pages – 8,50 €



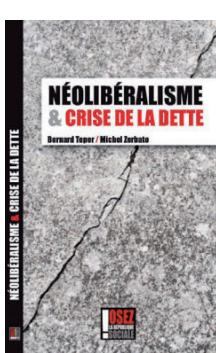
Laïcité : plus de liberté pour tous !

Edition : Eric Jamet, 2014

Auteur : Bernard Teper

Ce livre montrera que l'actuel « mouvement réformateur néolibéral » combat le principe de laïcité, examinera des réalités concrètes de l'application de ce principe dans le dernier quart de siècle et esquissera les pistes des combats laïques de demain.

Format : 11 x 18 cm – 132 pages – 5 €



Néolibéralisme et crise de la dette

Edition : Osez la République sociale, 2012
Auteurs : Bernard Teper et Michel Zerbato

Ce petit livre d'économie politique explique la crise financière par les lois du système capitaliste et les politiques successivement mises en œuvre pour éluder leur manifestation.

Format : 13 x 16 cm – 128 pages – 8,50 €



Filiation dès la naissance

Auto-édition, 2014

Auteur : Thomas Linard

Cet ouvrage rassemble une proposition de loi tendant à réformer la filiation et un ensemble de textes qui en illustre les principes et les applications. Cette proposition de loi considère que l'homoparentalité est révélatrice des présupposés idéologiques de notre droit de la filiation.

Format : 15 x 21 cm – 78 pages – 5 €