

Temps Futur

Revue Trimestrielle de la **Confédération Syndicale de l'Education Nationale** - Prix : 3 Euros
N° Commission Paritaire 0510 S 07314 - N° ISSN 0765 9598 - **N° 86 Nouvelle Série - JANVIER-FÉVRIER-MARS 2006**

Congrès national de la CSEN

CSEN

Confédération Syndicale de l'Education Nationale

Ce qui ne nous plaît pas

par Bernard KUNTZ, Secrétaire Général de la CSEN

Certes, le ministre de l'Education, bravant les foudres des ayatollahs, a osé remettre en cause la prééminence des méthodes globales et semi-globales imposées manu militari dans le premier degré.



Bernard KUNTZ

Certes, il est décemment permis d'espérer qu'il s'en-suivra une amélioration du niveau des élèves qui entrent en sixième.

Certes, les franches calembredaines du rapport Thélot semblent, pour l'instant, passées sous l'éteignoir et, là où l'on se pique de penser, le pédagogisme n'a plus vraiment bonne presse.

Certes, **une majorité de professeurs déclare que le collège**

unique ne constitue pas vraiment une panacée et les parents d'élèves raisonnables commencent à suivre. Du coup, certains hommes politiques - les plus courageux - semblent eux-mêmes susceptibles d'évoluer à ce sujet.

Certes...

Mais l'arrivée du printemps ne saurait se satisfaire d'une ou deux hirondelles ; et même **nous craignons fort, pour parler franchement, que la situation générale de l'Ecole et de ceux qui oeuvrent en son sein, ne continue tragiquement à s'aggraver.**

Atout seigneur tout honneur, commençons par évoquer le « **Conseil Pédagogique** », ce délicat fleuron de la pensée unique, dont nous a gratifiés la loi Fillon, que l'on nous annonce pour la rentrée 2006. Qui pourrait, un seul instant, douter que ce dispositif corresponde, chez de nombreux chefs d'établissements, à l'unique volonté d'imposer aux professeurs des méthodes, des charges et une pédagogie dont ces derniers ne veulent pas ? Qui pourrait croire que cette structure ne se verra pas immédiatement peuplée par celles et ceux qui y verront un outil idéal pour obliger tout le monde à « travailler autrement », en privant définitivement les élèves d'une transmission des savoirs digne de ce nom ?

Dans le même temps, sous l'égide d'un Haut Conseil à l'Education largement décrédibilisé par l'affaire Lafforgue, **le Socle Fondamental de Connaissances** pour ne fixer

les mesures récemment adoptées n'auront pour effet que d'accroître un peu plus le sentiment d'amertume qui habite une majorité de nos collègues

Le Congrès National du SNALC aura lieu à Montbéliard du 3 au 7 avril

*Nos remerciements à Guy DESBIENS
pour sa collaboration et à Eric BOUQUET
pour ses photos.*

ses objectifs qu'en termes de compétences et sans se référer aux savoirs disciplinaires, ne manquera certainement pas de cautionner une nouvelle baisse des exigences et du niveau que les statisticiens asservis interpréteront comme un plein succès.

Largement amplifiés par la LOLF, les effets de l'autonomie des établissements et de la logique de contractualisation dont on nous rebat les oreilles ne manqueront pas de se faire sentir. Au prétexte de prendre en compte **le « mérite »**, les promotions relèvent désormais du fait du Prince et, en la matière, l'arbitraire le plus inique le dispute à l'absurde. Destinées, en réalité, à masquer la pénurie et le refus de tenir les engagements antérieurs, les mesures récemment adoptées n'auront pour effet que d'accroître un peu plus le sentiment d'amertume qui habite une majorité de nos collègues.

Alors que la société française, tous gouvernements confondus, s'avère incapable de fournir seulement du travail à ses jeunes, même diplômés, **la démagogie et l'aveuglement de nos dirigeants poussent toujours plus loin dans la voie du passage automatique et de l'orientation vers des filières sans débouchés**. Pour le profit de qui ?

On l'aura constaté, la liste de ce qui ne nous plaît pas est bien plus longue que celle de ce qui nous plaît ! Certes, à l'heure où les boulevards sont envahis et les facs occupées, tout cela peut sembler secondaire... N'empêche, si l'on ne s'acharnait pas ainsi sur l'école et les enseignants, peut-être certains d'entre eux seraient-ils moins enclins à prêter une oreille complaisante à tous les boute-feux... En attendant de se venger dans les urnes...

Editorial par Bernard KUNTZ	2/3
Dossier CONGRES NATIONAL DE LA CSEN	
- Programme	4
- Intervention de B. KUNTZ et J-C HALTER	5
- ECOLE MATERNELLE par Joëlle HOUZIAUX	6
- ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, REFORMES ET MENACES par Michel GAY	7/9
- L'ECOLE VICTIME DE LA CONFUSION DES ORDRES, analyse de Guy DESBIENS	9/10
Europe-CESI - Les compétences de l'Union Européenne en matière d'éducation et de formation par Monique CARTIGNY	11/13
Interview Françoise CANDELIER , institutrice à Roncq et membre du SNE	14/17
Vie de la CSEN et activités syndicales	18/19

Directeur de la publication : **Bernard KUNTZ**
Rédaction : **4, rue de Trévis - 75009 PARIS**
Tél. : **01.47.70.96.83** - Fax : **01.47.70.33.58**

Site internet www.csen.fr

Rédactrice en Chef : **Geneviève PEIRSMAN**
Secrétariat : **Hélène BEAUVAIS**
Photocomposition et Maquette :
Cécile MOGAVERO

Comité de lecture : **Annette TAFFIN**
4, rue de Trévis - 75009 PARIS

Impression : **Imprimerie L. DEPREZ - 62400 BETHUNE**

Congrès National de la CSEN

Moment privilégié de rencontres et d'échanges pour l'ensemble des personnels de l'Education nationale, réunion exceptionnelle pour les personnels de direction, les enseignants de tous les horizons, professeurs des écoles, professeurs de l'enseignement secondaire, de classes préparatoires, de l'enseignement supérieur, interventions saluées des divers représentants de notre confédération, prestations de très grande qualité des personnalités invitées, le congrès national de la CSEN fut l'occasion, le 12 janvier dernier, du partage très apprécié d'analyses et de réflexions sur les problèmes affectant aujourd'hui tous les niveaux du système scolaire.

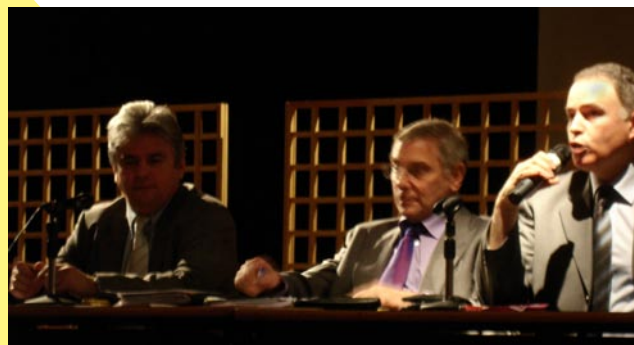


photo CSEN

J-C HALTER, B. KUNTZ, M. GAY à la tribune

MATIN

Ouverture du congrès national de la CSEN qui s'est tenu le 12 janvier 2006 au lycée Léonard de Vinci, à Levallois-Perret (92), par Bernard KUNTZ, Secrétaire Général de la **CSEN**

► **Rapport financier** par Rémi CANDELIER, Trésorier de la **CSEN**, suivi de l'élection des 3 vérificateurs aux comptes

► **Rapport moral** :

Bernard KUNTZ (Président du **SNALC**)

Jean-Claude HALTER (Président du **SNE**)

Michel GAY (Secrétaire général de la **FNSAESR**)

► Intervention de **Monique CARTIGNY** (Présidente de la Commission Education/Formation de la **CESI**)

► **Débat**

APRÈS-MIDI

► **Ecole maternelle** : **Joëlle HOUZIAUX** (Professeur des Ecoles)

► **Evaluation à l'école élémentaire** : **Françoise CANDELIER** (Institutrice)

► S.O.S. Education : présentation de **manuels scolaires du primaire et du secondaire** par Jean NEMO

► **Enseignement Supérieur, réformes et menaces** : **Michel GAY** (Professeur en Sciences de Gestion, Paris XIII)

► **L'Ecole, victime de la confusion des ordres** : **Laurent LAFFORGUE** (mathématicien français, Professeur permanent à l'Institut des Hautes Etudes Scientifiques (IHES) depuis 2000, membre de l'Académie des Sciences, Médaille Fields 2002).

► **Débat**

« Enseignement et service public »

C'est en effet dans cette optique globale sur l'école que Bernard KUNTZ, secrétaire général de la CSEN, a rappelé, dans son allocution d'introduction, la **nécessité d'inscrire aujourd'hui l'action syndicale**. Celle-ci va très rapidement devoir progresser, avec les impulsions politiques imposées en France par l'exigence d'harmonisation européenne, **vers une logique confédérale** réunissant la variété des syndicats représentatifs du système éducatif, voire de la fonction publique. Consciente des enjeux de cette évolution générale et, à court terme, du syndicalisme, notre confédération devra donc relever certains défis et c'est en ce sens que ses divers représentants ont conjugué leur action. Un pas a déjà été franchi avec la **création, en 2005, d'un syndicat de Chefs d'établissement, Valeurs et Initiatives en Education (VIE)**, qui place ses revendications, en dehors des exigences catégorielles, sous les mêmes principes d'action que les syndicats enseignants de la CSEN, participant notamment de la même volonté de **reconstruction du système scolaire**, ce qui est **plutôt nouveau pour un syndicat de personnels de direction**. VIE est un syndicat en devenir, qui devra à l'avenir se consolider, mais il est déjà représentatif puisqu'il siège, via la CSEN, au Conseil Supérieur de l'Education (CSE). C'est dans la même optique que notre confédération travaille à la collaboration et à l'échange entre les syndicats qui la composent : le SNE pour l'enseignement primaire, le SNALC pour l'enseignement secondaire et les classes préparatoires, la FNSAESR pour l'enseignement supérieur, sans oublier la CESI pour les liens avec l'Union Européenne. Les réformes de l'éducation ont montré, avec le rapport THELOT et la Loi FILLON, que tous les degrés de l'enseignement seront dorénavant touchés par le **mouvement de nivellement, d'uniformisation et de déstructuration qui bouleverse en profondeur le système scolaire, du primaire au supérieur**, ce qui nous impose de veiller à l'unité et à la cohérence de notre engagement et de notre action.



photo CSEN

Congrès au Lycée Léonard de Vinci de Levallois-Perret, 12 janvier 2006

Aa nom du SNE, affilié à la CSEN depuis avril 1999, et qu'il préside, Jean-Claude HALTER a souligné que le SNE concrétise avec bonheur au sein de la confédération ses volontés d'indépendance politique et de perspective globale de l'action syndicale pour l'école. L'intérêt et la disponibilité de chacun lors de l'élaboration de la plaquette pédagogique CSEN de la maternelle à l'université ont conforté dans leur complémentarité les participants à cette commission pédagogique. Le SNE se félicite particulièrement de la précieuse curiosité de ses partenaires pour tous les cycles du parcours scolaire. Regardant vers l'avenir, le SNE accueille très favorablement les déclarations ministérielles sur la lecture. Parfois maladroit, excessif ou parcellaire, un nouveau discours courageux s'oppose pour la première fois aux dirigeants à la mainmise sur les IUFM et les syndicats qui les soutiennent depuis trente ans. Si le cap est tenu avec fermeté et détermination, notre discours de bon sens trouvera sûrement sa place avec la fin des oukases pédagogistes.

Joëlle HOUZIAUX, Directrice d'école et Secrétaire Générale du SNE, s'est attachée à apporter une information quant aux objectifs, souvent mal connus, de l'école maternelle.

École maternelle

L'école maternelle est partie intégrante du dispositif d'accueil de la petite enfance, mais elle s'en distingue en ce sens qu'elle est aussi une école.

De ce fait, elle est **la première forme d'insertion dans la société**, les enfants étant confrontés à un groupe déjà important, et les situations proposées étant nouvelles et diverses. Elle est le **lieu privilégié où l'enfant bâtit les fondements de ses futurs apprentissages** : la variété et la richesse de ses expériences lui permettent de construire son savoir et de se préparer, par des apprentissages structurés, aux apprentissages systématiques de l'école élémentaire.

L'acquisition du langage est un objectif particulièrement important. L'enfant se trouve en situation d'apprendre à communiquer et construit les premières bases d'une éducation civique à sa mesure.

En apprenant à parler, en construisant son langage, l'enfant s'approprie tout ce que le langage véhicule d'expériences, de connaissances, d'émotions. En se familiarisant avec l'écrit, il accède aux livres.

Les activités proposées à l'enfant ont pour but de le conduire à exercer et à développer ses capacités motrices, affectives, relationnelles et intellectuelles.

En affinant ses capacités sensorielles, motrices, imaginatives, l'enfant découvre qu'il a les moyens de donner un sens à ses actions et d'entrer dans le monde du sensible.

L'école maternelle a un rôle primordial d'initiation au monde et à la culture

A l'école maternelle, tout est organisé

pour que l'enfant agisse et participe : espaces, temps et situations d'apprentissage exigent une organisation de l'environnement et une gestion du temps bien comprises.

L'école maternelle est souvent le **premier terrain de prévention et de dépistage des difficultés, des déficiences et des handicaps** qu'il convient de détecter au plus tôt.

La scolarisation des enfants de 2 ans demeure un sujet passionnel et controversé. Jusqu'à la parution en 2003 du rapport du défenseur des enfants Claire Brisset, l'intérêt de la scolarisation des 2 ans paraissait évident. Dans son rapport, Claire Brisset fait référence aux études de Boris Cyrulnik et d'Alain Bentolila. Pour le premier, une scolarisation trop précoce aurait des effets néfastes sur le comportement des enfants (agressivité, nervosité), pour le second, dans les conditions actuelles, la scolarisation des 2 ans serait inefficace voire nocive, en particulier pour l'apprentissage de la langue. Ce bilan inquiétant de la situation actuelle et des effets contraires aux bonnes intentions du départ, nous oblige à nous interroger. Nous avons désormais le recul nécessaire pour que soit réalisée une étude sérieuse sur une population scolaire importante puisque, depuis près de 30 ans dans certains départements, les enfants de 2 ans sont scolarisés à plus de 80%. M Fillon en avait fait le projet en son temps. Cette étude est devenue absolument indispensable.

En ce qui concerne la lecture, au-delà de la méthode, le principal handicap pour l'apprentissage de la lecture est le manque de vocabulaire.



photo CSEN

J-C HALTER, J. HOUZIAUX

Apporter, **enrichir le vocabulaire de l'enfant et lui donner l'envie, le goût de lire** doivent être les grands objectifs de l'école maternelle qui permettent de poser des bases solides pour l'apprentissage de la lecture au CP.

En conclusion :

C'est à l'école maternelle que l'on pose les bases de toute la scolarité de l'enfant. L'école maternelle n'est en rien une garderie, c'est une école à part entière. Ainsi qu'il est spécifié dans les programmes de 2002, elle doit garder son unité, son identité et son intégrité. **C'est pour cette raison que le SNE demande que la section des Grands ne soit plus rattachée au cycle 2 mais que toutes les sections de l'école maternelle soient regroupées en un seul et unique cycle.**

Enseigner à l'école maternelle requiert des talents pédagogiques certains et une formation initiale solide. Plus les enfants sont jeunes, plus il faut déployer des trésors de pédagogie pour amener chaque notion. Force est de constater que **la formation initiale est bien défailante actuellement dans les IUFM, particulièrement pour ce qui concerne les sections de Petits.** La prochaine réforme des IUFM devra s'employer à pallier les manques.

Joëlle HOUZIAUX

Enseignement supérieur, réformes et menaces

Michel GAY nous a présenté la FNSAESR, Fédération Nationale des Syndicats Autonomes de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, dont il est le Secrétaire Général. Créée en 1948, elle regroupe dix syndicats de toutes les disciplines (lettres et sciences humaines sciences ; droit, économie et gestion ; médecine ; pharmacie ; odontologie), des grands établissements (École Nationale des Chartes ; EPHE...), des bibliothèques et des personnels IATOS. La FNSAESR, tout en ayant évidemment une action qui lui est propre, inscrit elle aussi ses revendications dans les principes essentiels défendus par notre confédération.

Elle défend notamment le maintien des statuts nationaux pour les universitaires, elle exige le respect de la spécificité des disciplines, elle réclame la sauvegarde de la qualité de l'enseignement supérieur soutenu par une recherche suffisamment dotée. La FNSAESR dénonce elle aussi la dégradation des conditions de travail, l'alourdissement incessant des charges administratives, la perte de pouvoir d'achat et de rémunération décente pour les professeurs du supérieur. Enfin, La FNSAESR réclame, à l'instar du SNALC, un bilan précis, pédagogique et financier, des IUFM, estimant que le rôle des universités est irremplaçable dans la formation des professeurs du secondaire.

Lors de la traditionnelle cérémonie des vœux, notre Premier ministre nous a demandé « un peu de tendresse dans nos actions » et de nous « méfier des déclinologues ». Malgré le caractère honorable de ces demandes, la situation actuelle de l'Enseignement Supérieur et les réformes à venir ne m'incitent à satisfaire ni l'une ni l'autre. **Pour nous, le service public est synonyme de qualité des formations, de respect de l'étudiant et de ses capacités, de l'indépendance des enseignements et de la recherche, de garantie des libertés universitaires.** Le moins que l'on puisse dire, sans être un « déclinologue », est que ces éléments sont **aujourd'hui remis en cause par les différentes réformes et surtout l'application qui en est faite localement.** On a souvent la désagréable impression qu'au ministère de l'Education Nationale, c'est toujours la même politique qui est menée, par les mêmes personnes.

Quelles sont aujourd'hui ces réformes ?

D'abord, **l'application du processus de Bologne**, plus connue en France sous le nom de **LMD** (licence, master, doctorat). Initialisée par Lang, et mise en application par Ferry, **cette réforme va sans doute modifier**

à l'avenir, beaucoup plus qu'on peut le penser, les structures de l'enseignement supérieur. En faisant preuve d'un laxisme coupable dans les habilitations de formation, la DES (Direction des Enseignements Supérieurs) a posé dans l'enseignement supérieur des bombes à retardement dont nous n'avons pas fini de subir les effets. La hâte avec laquelle on a mis en place cette réforme, les choix retenus par les universités, l'abandon aussi d'un cadre national ont, à notre sens, altéré gravement la qualité des formations, ainsi que la visibilité qu'en avaient les étudiants et les entreprises. Quelques exemples de ces dysfonctionnements :

► la multiplication des diplômes, voire le doublement pour certaines universités, notamment en 3ème cycle.

► le choix du terme « master », camouflet pour ceux qui depuis des décennies ont défendu le français et la francophonie, qui traduit la victoire d'une vision anglo-saxonne de l'université qui n'était pas la nôtre.

► l'habilitation de masters recherche en l'absence d'un enseignant-cher-

cheur dans le domaine principal ou de masters professionnels sans véritables professionnels dignes de ce nom, ni même de soutien des fédérations professionnelles, non consultées à cette occasion.



M. GAY

photo CSEN

► l'habilitation de masters avec 3 ou 4 étudiants : est-ce alors une saine gestion de l'argent public, lorsqu'on sait que des regroupements sont possibles ?

► **l'autorisation**, sur des critères souvent flous, **pour les écoles privées, notamment de gestion, de délivrer les masters, ce qui a instauré une concurrence déloyale entre des établissements dont les conditions d'exercice et les moyens financiers sont sans commune mesure.** Quel avenir, à terme, pour les formations universitaires de gestion, quand on sait que, pour des services et obligations à peu près identiques, les maîtres de conférence sont recrutés sur la base d'un salaire une fois et demi à deux fois supérieur dans le privé à celui du public ?

Le **LMD**, projet hâtif, a été un moyen pour les présidents d'université d'accroître leurs pouvoirs, et pour le ministère, celui de se donner une image européenne. Les conséquences ont parfois été importantes. Elles ont donné lieu à des règlements de compte ou des stratégies locales qui se sont traduites par des suppressions d'UFR, de départements, d'enseignements, parfois à l'encontre des souhaits des personnels, voire par des harcèlements de personnels exclus d'enseignements ou de laboratoires.

Pratiques bien peu conformes à la fraternité universitaire !

Deuxième réforme problématique : la **LOI SUR LA RECHERCHE** encore en discussion à l'assemblée nationale.. Les organisations syndicales, dont la nôtre, n'ont pu donner leur point de vue sur le projet élaboré par la DES, en collaboration avec le mouvement Sauvons la recherche. Si certaines dispositions du texte nous semblent intéressantes (rapprochement avec les entreprises), force est de constater qu'un grand nombre des propositions du projet sont inacceptables. Ainsi :

► **la menace sur la recherche fondamentale** : l'absence de précisions sur le financement de celle-ci ne manque pas d'inquiéter. Or, financer la recherche fondamentale aujourd'hui, c'est préparer la recherche appliquée de demain.

► **la frénésie de regroupements induits** : depuis le classement de l'Université de Changai, tout le monde cherche à constituer de grandes structures lisibles au plan international. Après avoir connu des décennies de morcellement des universités, sans cohérence ni pédagogique ni scientifique, nous assistons, de la

part des présidents d'université et du ministère, à la volonté inverse d'acquiescer une taille internationale, en regroupant les universités, sans plus de cohérence scientifique dans de nombreux cas. Si ce critère de taille peut être pertinent sur certains projets, la qualité de la recherche ne lui est pas systématiquement associée. Un certain nombre de découvertes fondamentales ont été réalisées par de petites équipes cohérentes, et non par des grands ensembles. Il est paradoxal de voir le Premier Ministre faire l'éloge du dynamisme des PME et PMI et ne pas reconnaître celui des petites équipes de recherche dans l'Université!

► **menace sur les disciplines** : bien que l'on nous dise le contraire, ce projet porte en germe, à terme, la suppression du CNU (Conseil National des Universités) au profit d'autres structures, regroupant un petit nombre de membres, qui bien sûr ne couvriront pas l'ensemble des champs disciplinaires. Or l'évaluation de chaque discipline, avec ses spécificités, ne peut se faire de façon uniforme. Et on peut craindre pour l'avenir de certaines non directement rentables et minoritaires.

► **l'évaluation de la recherche dans les établissements universitaires** : comment s'effectuera-t-elle et par qui ? Quelles seront les voies de recours ? Le texte laisse les établissements s'organiser. Mais nous savons trop ce que cela signifie dans certaines universités. Cette évaluation risque de se faire en dehors du cadre disciplinaire, notamment pour les enseignants-chercheurs dont la discipline est isolée. Et nous pouvons craindre les excès, les pressions, les harcèlements. Le problème est d'autant plus grave que l'on a organisé dans certaines universités le sous-encadrement de certaines disciplines et de filières. Quoi de commun en effet entre des filières avec 3 ou 4 étudiants et d'autres où le millier d'étudiants est dépassé et où l'enseignant-chercheur doit gérer une armée de chargés de

TD ? Comment évaluer avec équité des enseignants avec des charges de travail si dissemblables. Une évaluation équitable suppose d'abord une répartition plus juste des charges de travail et des emplois dans les établissements. Ce n'est pas demain la veille!

► **la modulation des services (avec allègement de l'enseignement au profit de la recherche)** : ceci risque de répandre l'idée que la recherche seule est importante, au détriment de l'enseignement. Or on sait que la transmission des savoirs est un élément essentiel de notre métier, et de bons enseignants n'ont jamais été autant nécessaires au moment où les étudiants arrivent avec des lacunes, plus grandes chaque année.

Enfin, troisième réforme : la **LOLF**, projet de loi élaboré par le gouvernement Jospin, et qui vient peu à peu en application dans les universités. Si substituer à une logique de moyens une logique de résultats peut sembler une bonne chose, son application pratique et les choix faits par les universités nous semblent plus problématiques. Quelques exemples :

► **le choix comme indicateur du pourcentage de diplômés** : s'il conditionne le financement des formations, l'augmentation du nombre des diplômés est prévisible ; mais que dire du niveau qui en résultera ?

► **le choix comme indicateur du pourcentage des étudiants relevant de l'environnement local de l'université** :

c'est certes reconnaître le rôle positif de l'université dans son milieu, mais le risque est là de constituer des ghettos dans certaines zones, alors que la richesse des formations est liée aussi à la diversité des origines des étudiants.

► **la recomposition du service des enseignants-chercheurs entre l'enseignement, la recherche et l'administration** : le ministère nous affirme que rien ne change en ce domaine. Mais étant donnée la

passivité dont il fait preuve devant les initiatives locales des universités, on ne peut qu'être inquiet lorsque des décisions seront prises localement qui iront à l'encontre de statuts et de nos libertés. Ainsi, sera-t-il encore possible pour un chercheur d'effectuer sa recherche dans une autre université que celle où il est affecté ?

En définitive, cette loi d'autonomie des universités unanimement refusée, il y a deux ans, par la communauté universitaire, à l'exception des présidents (mais le projet émanait d'eux !) se met donc en place subrepticement. **L'abandon du cadre national,**

la vacuité du pouvoir et de ses représentants ont ainsi favorisé des pratiques non conformes à la loi et encore une fois, bien éloignées de la fraternité universitaire. **Non seulement les pouvoirs des présidents se voient renforcés, mais les contre-pouvoirs disparaissent.** En cas de conflit entre un universitaire et son président qui a toute autorité, les possibilités de recours sont quasi-nulles. Faire appel au rectorat ou au ministère n'offre pas davantage de solution, car c'est alors le président qui est consulté par ces derniers, lesquels reprennent le

point de vue du président ! On est là dans un cercle fermé dont l'enseignant ne peut sortir, sauf à porter l'affaire devant un tribunal, avec toutes les difficultés induites.

Il semble bien, que la notion d'Université que nous défendions et que nous aimions soit en train de disparaître. A nous de réagir vite.

Michel GAY

Secrétaire Général de la FNSAESR

L'École, victime de la confusion des ordres

par Laurent LAFFORGUE

Texte disponible sur son site : www.laurent@ihes.fr, rubrique « Petits textes sur l'éducation »

Le congrès s'est clôturé par l'allocution très attendue de Laurent LAFFORGUE, mathématicien médaillé FIELDS en 2002, membre démissionnaire du Haut Conseil de l'Education (signe des temps, l'institution scolaire congédiera dorénavant ses prix NOBEL !), et dont l'assistance a pu estimer l'envergure intellectuelle, la précision et la pertinence du propos, « l'esprit de finesse » autant que « l'esprit de rigueur », et la force de son attachement personnel à une école authentiquement humaniste. En effet, l'originalité de l'interprétation de Laurent LAFFORGUE est de s'inspirer, dans sa réflexion sur les causes du déclin actuel du système scolaire, de la distinction par laquelle PASCAL, au XVII^{ème} siècle, séparait trois ordres radicalement différents : celui du corps, celui de l'esprit et celui de la charité ou de la sagesse (*Pensées*, 72/793). L'école appartient évidemment à l'ordre de l'esprit qui est celui de la pensée, mais elle ne peut, et elle ne doit, participer ni de l'ordre des corps, ni de l'ordre de la charité. Or, pour Laurent LAFFORGUE, l'école serait précisément confrontée aujourd'hui à la confusion de ces trois ordres.

D'abord la confusion de l'ordre des corps et de celui des esprits. C'est en effet l'utilitarisme le plus étroit qui domine l'institution et la met au service de l'ordre des corps, faisant céder à la fascination du progrès technique qui, pour étendre le pouvoir de l'intelligence *instrumentale* sur la matière, conduit à nier implicitement l'*existence* d'un ordre supérieur à celui des richesses matérielles, et à oublier surtout leur dépendance aux effets dérivés du progrès des sciences les plus *théoriques* ! De même,

c'est la volonté d'assimiler la *sélection sociale* à la *sélection scolaire* qui a conduit, successivement, à confier à l'école le recrutement des élites puis à prétexter de cette situation imposée pour *accuser la culture elle-même* comme vecteur de la reproduction des hiérarchies sociales. Cette sociologie, confondant

culture et pouvoir, refusant la distinction de l'esprit et du corps, véhicule un préjugé issu des sciences humaines, alors que l'identité de l'observateur et de l'observé, en l'occurrence l'homme, suffit à invalider sa prétention induite à la scientificité. Selon Laurent LAFFORGUE, c'est même la littérature et la philosophie qui constituent d'authentiques démarches de réflexion de l'homme sur lui-même, et qui témoignent donc d'une véritable méthode « scientifique », ce qui ne saurait étonner que ceux qui les méconnaissent ! Laurent LAFFORGUE rappelle ainsi sa déception face au déclin des filières littéraires, tout comme des filières scientifiques dont le caractère illusoirement attractif dissimule mal la réelle dégradation. Enfin, la nécessaire distinction des ordres, par la prudence qu'elle impose à l'égard de la puissance des idées sur les êtres, est aussi pour Laurent LAFFORGUE le principe de notre responsabilité en tant qu'intellectuels, de notre probité de professeurs, qui nous exhorte à l'indépendance d'esprit et au devoir de neutralité, au refus catégorique d'inscrire notre enseignement dans la perspective d'une idéologie quelle qu'elle soit, ce dont les leçons du XX^{ème} siècle suffiraient amplement à nous convaincre.



Laurent LAFFORGUE, Bernard KUNTZ

Par ailleurs, l'école doit aussi veiller à sauvegarder la distinction de l'ordre des esprits et de celui de la charité, aussi étrange que cela puisse paraître. En effet, c'est précisément le réformisme **pieux** qui a inspiré les pires choix éducatifs ! C'est d'abord en vertu d'un égalitarisme bien pensant qu'on a pu confondre l'égale dignité des personnes (l'ordre de la charité) avec l'impossible identité de valeur des intelligences (l'ordre des esprits). Celui-ci conduit à exiger le sacrifice de toute exigence intellectuelle plutôt qu'à renoncer à l'angélisme et à reconnaître ses propres illusions. Par conséquent, l'existence ou le rétablissement de filières adéquates à la diversité des talents ne contredit en rien l'égale dignité des personnes humaines ! C'est encore cette obsession de l'égalité qui a introduit le relativisme à l'école, abolissant toute distinction entre le génial et le

trivial, et qui enferme les élèves dans leur subjectivité et leurs opinions au lieu de les ouvrir à la dimension universelle des œuvres culturelles les plus hautes. Cette confusion a aussi inspiré le reproche absurde fait à l'école de ne pas être vraiment **humaine**, et suscité le désir de la transformer en « lieu de vie », ce qui était oublier que la « vie », pour ceux qui sa-

vent encore s'interroger sur elle, enferme un mystère supérieur à l'intelligence ! On s'imagine de même que l'école pourrait préparer les futures générations à vivre pacifiquement dans une cité harmonieuse qui réaliserait ainsi, dit très sérieusement Laurent LAFFORGUE, « le royaume de Dieu sur terre », alors que cette école « lieu de vie » semblerait plutôt apporter le contraire de la paix et de l'harmonie ! Enfin, de même que l'institution semble estimer aujourd'hui qu'il n'y a rien au-dessus de la réussite so-

ciale (négarion de l'ordre de l'esprit), elle paraît nier qu'il existe quelque chose de supérieur à la réussite scolaire (négarion de l'ordre de la charité), de sorte qu'elle rabat la valeur des êtres humains à leur seule dimension de réussite. Cette erreur produit les pires effets sur les professeurs, pour lesquels la réussite scolaire devient aux yeux de l'institution un devoir incondionnel, et sur les élèves qui s'identifient personnellement et sans distance intellectuelle à leur propre évaluation scolaire, au point que les familles sont maintenant tentées d'exercer les pressions les plus malsaines.

L'école républicaine, publique et laïque, restait fidèle à son ordre en reconnaissant tout en l'excluant l'ordre de la charité qu'elle réservait à l'école confessionnelle et privée : les dérives actuelles de l'école pourraient s'expliquer par cette tentation d'usurper l'ordre de la charité au sein même de son principe de laïcité, de se préoccuper du salut des âmes (de « réussite personnelle ») autant que de formation intellectuelle (de « réussite scolaire »), et de subordonner ses exigences à un utilitarisme sans esprit (à la « réussite socioprofessionnelle »), ce que résume, selon Laurent LAFFORGUE, le titre stupéfiant du rapport THELOT : « pour la réussite de tous les élèves ».

Commentaire de Guy DESBIENS

Les compétences de l'Union Européenne en matière d'éducation et de formation



Monique CARTIGNY fit une présentation très instructive des statuts, de la composition et des fonctions de la CESI, la Confédération Européenne des Syndicats Indépendants, dont elle préside la commission Education/Formation. On méconnaît peut-être la nature, le rôle et surtout l'importance de la CESI pour la CSEN. Elle a notamment pour spécificité de rassembler des syndicats **interprofessionnels**, des secteurs **privés** et **publics**, de différents pays européens, membres pour la plupart de l'Union Européenne. A ce titre, elle représente 7,5 millions d'adhérents, parmi lesquels il faut compter 200 000 enseignants. **La CESI est un interlocuteur des institutions européennes et en particulier de la Commission européenne** : elle contribue, par les avis motivés de ses comités, à façonner les décisions de politique européenne touchant l'emploi, les affaires sociales, les affaires juridiques, le secteur transport, et évidemment l'éducation. De manière générale, elle se prononce en faveur d'un modèle social européen, veut soutenir la pérennité du service public, faire reconnaître les droits des salariés et défendre la justice sociale. En effet, **c'est seulement un mouvement syndical européen qui, comme l'estime la CESI, pourra créer un contrepoids efficace devant la montée en puissance des entreprises multinationales et face aux menaces qui pèsent aujourd'hui sur les institutions nationales.**



M. CARTIGNY

LES COMPETENCES DE L'UNION EUROPEENNE EN MATIERE D'EDUCATION ET DE FORMATION

Les ministres des Etats membres se défaussant souvent sur « l'Europe » dès qu'ils envisagent la mise en place d'une réforme quelque peu impopulaire, il importe de connaître les compétences exactes de l'U.E dans les domaines qui nous intéressent particulièrement.

I. LE PRINCIPE DE SUBSIDIARITE

Le principe de subsidiarité est garant de la diversité culturelle et aussi de l'« exception éducative ». Il ne s'agit pas, dans l'éducation, de créer un modèle européen mais de **favoriser une convergence des systèmes**, de dégager, par l'échange d'expériences, des solutions à des problèmes communs, alors que « l'harmonisation de ces systèmes ou de ces politiques ne peut être considérée comme un but en soi » (1).

II. LA COMPETENCE SUBSIDIAIRE DE LA COMMUNAUTE

L'article 5 du traité instituant la Communauté européenne (Partie I « Les principes ») précise les limites des compétences qui lui sont conférées et des objectifs qui lui sont assignés, et a aussi consacré le principe de subsidiarité.

Que dit ce principe ? que la Communauté n'est justifiée à intervenir dans les domaines qui relèvent principalement de la compétence des Etats, que si les objectifs de l'action proposée peuvent être mieux atteints au niveau communautaire que par une action nationale.

Selon la déclaration du Conseil Européen d'Edinburgh le 11/12/1992, « La subsidiarité est un concept dynamique qui doit être appliqué à la lumière des objectifs énoncés par le Traité. Elle permet d'élargir l'action de la Communauté lorsque les circonstances l'obligent et inversement de la restreindre ou de l'interrompre lorsqu'elle n'est plus justifiée ».

Dans le cas de l'éducation et de la formation, le côté dynamique est limité puisque les articles 149 et 150 ont cantonné l'action de la Communauté au soutien d'une coopération entre les Etats membres. Ses modes d'intervention sont donc limités à des actions d'encouragement, des recommandations, **à l'exclusion de toute directive.**

III. LES ARTICLES DU TRAITE INSTITUANT LA COMMUNAUTE EUROPEENNE (TCE)

Les compétences de l'U.E en matière d'éducation et de formation professionnelle sont définies par les articles 149 et 150 du Traité CE, introduits dans le TCE à Maastricht (1992).

A. L'ÉDUCATION (article 149)

1. Domaines de l'action communautaire

Au sens de l'art. 149, la notion d'éducation recouvre un large spectre de pratiques. Elle inclut notamment toutes les formes d'institutions la dispensant, et les publics de tous âges. Malgré cette définition très large, **l'action de la communauté en matière d'éducation se limite à 6 domaines définis à l'article 149 paragraphe 2.** Celui-ci vise :

- ▶ à développer la dimension européenne de l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des Etats membres ;
- ▶ à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ;
- ▶ à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ;
- ▶ à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des Etats membres ;
- ▶ à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs ;
- ▶ à encourager le développement de l'éducation à distance.

2. Nature de l'action communautaire

Conformément au principe de subsidiarité,

- ▶ l'U.E intervient uniquement lorsque le but recherché ne peut être atteint par des politiques nationales.

Les Etats membres restent compétents en matière d'éducation, assumant pleinement « la responsabilité ... pour le contenu et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique » (art. 149 § 1).

- ▶ **Toute mesure communautaire d'harmonisation des législations nationales est explicitement exclue.** Dans ce contexte, **l'action communautaire vise essentiellement à encourager la coopération entre pays membres.**

3. Moyens d'action

Deux instruments législatifs sont retenus par le TCE :

- a) des actions d'encouragement dans le cadre de la procédure de l'article 251 (procédure dite de codécision) (2) ; **ces actions ne peuvent en aucun cas avoir une portée harmonisatrice.**
- b) l'adoption de recommandations, sur propositions de la Commission, à la majorité qualifiée du Conseil.



photo ANP

Rencontres nationales des professeurs - Braga, 2/3 février 2006

B. LA FORMATION PROFESSIONNELLE (Article 150)

L'article 150 confère des compétences en matière de formation professionnelle et engage la C.E à mettre en œuvre une politique dans ce domaine : « La communauté européenne met en œuvre une politique de formation professionnelle (art. 150, § 1).

1. Domaines de l'action communautaire

La Cour de Justice a donné une définition très large de la formation professionnelle, puisque « toute forme d'enseignement qui prépare à une qualification pour une profession, métier ou emploi spécifique, ou qui confère l'aptitude particulière à exercer une telle profession, métier ou emploi, relève de l'enseignement professionnel (...) et même si le métier ou emploi inclut une partie d'enseignement général » (3).

Néanmoins **des actions communautaires** ne peuvent être entreprises en matière de formation professionnelle que pour les 5 domaines mentionnés à l'article 150 § 2, à savoir :

- ▶ faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle ;
- ▶ améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail ;
- ▶ faciliter l'accès à la formation professionnelle et favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes ;

► stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises ;

► développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des Etats membres.

2. Nature de l'action communautaire

En vertu du principe de subsidiarité, le contenu et l'organisation de la formation professionnelle restent du ressort des Etats membres. Toute mesure entraînant une harmonisation des dispositions législatives nationales est explicitement exclue.

3. Moyens d'action

Le seul moyen d'action envisagé par le TCE est l'adoption par le Conseil et le Parlement Européen (procédure de l'article 251) de mesures proposées par la Commission européenne à l'exclusion de mesures harmonisatrices.

On peut dire, en conclusion, que les recommandations communautaires sont très diversement interprétées et prises en compte par les Etats membres. Ainsi, que dire de la politique éducative française en faveur du développement et de l'apprentissage des langues vivantes

(particulièrement dans le second degré), alors que la Commission a publié plusieurs communications, dont une capitale, relative à la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique (COM 2003 449 final) (4).

Inversement, la France et l'Allemagne sont en tête de peloton pour l'harmonisation des diplômes universitaires (cursus bachelor-master).

(1) Résolution du 6 juin 1974 publiée au J.O.E. le 20/08/1974.

(2) Procédure de codécision : l'article 249 du TCE stipule que « pour l'accomplissement de leur mission et dans les conditions prévues du Traité, le Parlement Européen, conjointement avec le Conseil et la Commission, arrêtent des règlements et des directives, prennent des décisions et formulent des recommandations ou des avis ». L'article 251 en précise les modalités.

(3) La CJCE (Cour de Justice des Communautés Européennes) est chargée d'assurer « le respect du droit dans l'interprétation et l'application des traités » (article 220 TCE) : ses décisions sont obligatoires et exécutoires sur le territoire des Etats membres).

(4) Cf Avis de la CESI du 12/12/2003.

REDEFINITION DES COMPETENCES DE LA COMMISSION EDUCATION/FORMATION DE LA CESI

Lors de sa réunion du 4 octobre 2005, le Bureau exécutif de la CESI a réorganisé et étendu le champ des compétences des commissions de la CESI.

La commission Education/Formation est désormais compétente pour les domaines suivants :

1. Politique culturelle de l'UE (connaissance et diffusion de la culture, défense de la diversité culturelle et linguistique, conservation et sauvegarde du patrimoine culturel, échanges culturels, création artistique)
2. Politique européenne de l'éducation, y compris l'enseignement supérieur, les écoles européennes et l'apprentissage tout au long de la vie
3. Politique de l'audiovisuel et société de l'information en Europe
4. Politique européenne de la jeunesse ; développement de la politique des sports et loisirs
5. Politique européenne de l'information et des médias
6. Politique de coopération avec les pays tiers en matière de culture et d'éducation, ainsi que relations avec les organisations internationales pertinentes
7. Politique de recherche de l'UE, comprenant la diffusion et l'exploitation des travaux de recherche
8. Société et technologies de l'information, notamment sous l'aspect du développement de réseaux trans-européens dans le secteur des infrastructures de télécommunication.

par Monique CARTIGNY, C.S.E.N.,
Présidente de la Commission Education / Formation de la CESI

L'évaluation à l'école élémentaire

Questions posées à Françoise CANDELIER, institutrice à RONCQ dans le Nord et membre du SNE.

Depuis quand le livret d'évaluation est-il institué et que lui reprochez-vous ?

F(: En primaire, cela fait quinze ans que l'Inspection a mis en route un livret d'évaluation épouvantable : au cycle III (cycle des approfondissements : CE2, CM1, CM2) , on a 131 compétences à évaluer dans le livret utilisé dans mon école. Celles-ci sont parfois très générales :

Je sais comprendre le sens d'un problème ; je sais lire un texte long et comprendre ; je sais exécuter une consigne ; je sais calculer mentalement...

Une véritable « IRM » de l'élève est dessinée, basée sur une évaluation à un temps donné des acquis très précis qui ne demandent qu'à être oubliés si on ne lui fait pas pratiquer pendant des années, des exercices systématiques de révision de plus en plus compliqués... Ces compétences sont par exemple :

Je sais conjuguer au présent, à l'imparfait ; je sais trouver les mots pirates ; je sais repérer les mots jumeaux ; je sais me repérer dans une quatrième de couverture ; je sais faire la différence entre passé-simple et imparfait.

Et des centaines d'autres plus pédantes et incompréhensibles les unes que les autres.

Ce livret n'est-il pas un bon moyen pour l'enseignant de connaître rapidement le niveau d'un élève qui arrive dans sa classe ?

F(: Non, car il faut savoir que les livrets sont différents selon l'école.

Ils sont vraiment inutilisables car souvent le code



Françoise CANDELIER

change. Par exemple : Vert : Acquis, Jaune ou orange : en Voie d'Acquisition, Rouge : Non Acquis.

Dans certaines écoles on inverse ce code :

Rouge : Acquis, Vert : Non Acquis, Jaune : en Voie d'Acquisition

On peut avoir A, B, C ...1,2,3.... A, VA, NA...

Le summum de la cruauté, c'est de faire remplir le dossier par l'élève lui-même ; c'est ce que préconisent certains inspecteurs... Parlons-en du traumatisme, quand l'élève doit colorier la majorité des cases en rouge ! Ce n'est même pas l'enseignant qui prend ses responsabilités.

De nombreux livrets sont rédigés

ainsi :

Je sais orthographier les mots à usage courant, je sais écrire sous la dictée, je, je, je...

Comment peut-on en arriver à cette lâcheté d'adulte qui se dérobe devant ses responsabilités ?

Comment peut-on faire croire qu'un jeune enfant est en mesure de se connaître si parfaitement ?

L'imagination des enseignants, pédagogistes ou soumis, étant débordante, je vous laisse deviner la complexité du travail de décodage pour le maître qui voudrait tenir compte de ces livrets. Dans ma classe, j'ai 8 modèles différents de livrets.

Il faut savoir que pratiquement aucun maître ne les utilise... Ces millions de tonnes de papiers restent dans les cartons... Quelle absurdité ! Quel gâchis !

Comment a-t-on fait pour convaincre les enseignants de l'utilité de ce livret ?

F(: Pour nous faire accepter ce système, on nous a invités à des conférences pédagogiques afin de produire, nous-mêmes, en équipe, ce livret. On nous a fait croire que nous étions les meneurs du jeu. D'autres inspecteurs ont laissé le libre choix aux écoles. Il y a donc des livrets Magnard, Hachette et autres éditeurs qui se sont rués sur cette nouveauté pour vendre : quel marché juteux !

Ce livret ne permet-il pas d'avoir une vue d'ensemble fiable du niveau de chaque élève ?

FC : Au contraire, ce « saucissonnage » des élèves permet de brouiller parfaitement les pistes. Qu'est-ce que cela veut dire ? :

« Je sais conjuguer au présent » « Je sais comprendre le sens d'un problème ».

Tout peut changer selon le contenu que l'on propose à l'élève... les programmes étant revus à la baisse, l'enseignement étant complètement individualisé, selon que j'évalue un élève en très grande difficulté ou très doué... chacun de ces deux enfants peut avoir « Acquis » à son évaluation car chacun aura eu le problème correspondant à son niveau.

Voilà où on en est, du fait de l'hétérogénéité maximale des classes, c'est véritablement absurde et complètement subjectif.

Comment les parents perçoivent-ils ce livret ?

FC : Les parents n'y comprennent rien.

Ils veulent des notes sur des devoirs faisant la synthèse de connaissances consistantes dans les matières fondamentales.

Par exemple, on doit montrer comment l'élève se débrouille dans une dictée du niveau de sa classe, une rédaction peut très bien être notée en fonction de critères définis prenant en compte la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe...

La notation, même si elle n'est pas parfaite, reste pour eux le meilleur moyen de quantifier avec précision et le plus d'objectivité possible, les progrès de l'élève.

Dans les écoles favorisées, les instituteurs utilisent les deux systèmes : un bulletin traditionnel noté et ce livret Shaddock... les collègues de mon école agissent aussi ainsi pour ne pas faire fuir les parents vers le privé, disons que l'on pratique une résistance. Mais dans les ZEP, « Zones d'Expérimentation Pédagogiste » les jeunes instituteurs fraîchement sortis d'IUFM, appliquent ce système, donc ne notent plus : les parents démunis n'ont pas les moyens d'exiger des explications et, fatalistes, ils acceptent ce système absurde qu'ils ne comprennent pas. On a donc mis en place une école à deux vitesses : celle des riches et celle des pauvres !

Pourquoi les enseignants ne réagissent-ils pas davantage ?

FC : L'enseignant est interdit de tout esprit critique : tout le monde sait bien qu'à faire exécuter une tâche idiote à quelqu'un pendant des années, on peut le rendre complètement manipulable et soumis. Or nous entendons de plus en plus souvent « vous êtes fonctionnaires, vous devez obéir, ce sont les textes ! »

Il est très difficile de résister à cette pression. Il m'a fallu réclamer aux parents une demande écrite d'un bulletin noté pour leur enfant. Je n'ai pas eu de mal à obtenir ces papiers que je garde sous le coude. Notre argument est souvent : « au collège il y a des notes, il faut bien habituer les élèves à ce système ». Si les profs de collège suivent les mêmes diktats que ceux imposés au primaire, on ne s'en sortira pas.

D'après vous, à quoi servent les évaluations nationales ?

FC : Elles sont sensées mettre en évidence les difficultés de chaque élève qui, s'il a moins de 75% de réussite aux items de base, doit bénéficier d'un soutien spécifique.

Celui-ci ne sera pas donné dans le cadre d'un redoublement au CE1, mais il reviendra au maître de CE2 de mettre en place une pédagogie « différenciée » pour remédier aux difficultés de l'élève.

Pour l'enseignant, à quoi cela mène-t-il ?

FC : Cela aboutit à une hétérogénéité des classes devenue ingérable. De l'élève de CM qui ne sait pas lire à celui qui a un an d'avance dans une classe de 35 élèves, je vous laisse imaginer la difficulté pour mettre en place cette « remédiation ».

Les classes uniques n'ont-elles pas, elles aussi, plusieurs niveaux ?

FC : On ne peut comparer cette situation à celle d'une classe unique car il s'agit d'élèves en échec lourd, souvent arrivés à ce point du fait de méthodes aberrantes ou de programmes et horaires allégés jusqu'à l'inconsistance.

Dans nos classes, nous avons en moyenne 20 à 30 % d'élèves en difficulté plus ou moins importante jusqu'à très lourde. N'en déplaise à **Monsieur Antib***, cela est la triste réalité.

Donc, pour vous, les évaluations nationales sont sujettes à caution ?

FC : Cette année, début septembre 2005, un scandale a failli éclater :

le 5 septembre, des enseignants ont réalisé que les cahiers des épreuves avec les corrigés et les consignes de passation étaient disponibles sur Internet, sur le site du ministère, cela depuis déjà plusieurs semaines.

Seul le SNE, averti dès le soir, a réagi auprès du ministère. Dans les inspections il n'y a pas eu de réaction, tout le monde a fait comme si cela n'existait pas. Dans les écoles, c'est pareil, peu de maîtres ont réagi. Le principal du collège de ma fille qui est en 6^{ème} m'a rétorqué au téléphone alors que je le mettais au courant : « Je suis fonctionnaire, j'obéis, je n'ai reçu aucune consigne donc je ferai passer les évaluations comme convenu ».

Cette « fuite » n'avait rien d'exceptionnel puisqu'il paraît que déjà les années précédentes, cela s'était produit dans l'indifférence générale.

Profiter de la situation était donc facile pour les parents ou enseignants puisqu'il suffisait de taper « évaluations nationales » sur n'importe quel moteur de recherche pour tomber sur le site et s'entraîner tranquillement avant la semaine fatidique.

Comment se fait-il que cette fuite soit restée dans l'ombre ? Pourquoi nos inspecteurs n'ont-ils pas craint la colère des enseignants et des parents ? Les médias alertés par des enseignants n'ont même pas relaté le fait, hormis Natacha Polony dans l'hebdomadaire Marianne n°438 page 69.

Après analyse, nous nous apercevons qu'en fait, ces tests n'évaluent jamais des connaissances solides mais bien notre façon de travailler.

Vous pouvez imaginer ce que doit ressentir l'enseignant quand il se rend compte que tout ceci est si peu pris au sérieux !

La léthargie générale des acteurs de l'Education Nationale est la preuve que le système n'est pas sain.

Tout en dénonçant la gravité de cette « fuite » qui, on l'a su plus tard, n'en était pas une mais avait été demandée par le corps d'inspection, on se dit que ces évaluations sont une fumisterie de plus. Elles n'ont pas la valeur d'une évaluation honnête et juste.

Comment fonctionne le codage ?

F(: Selon les items les correcteurs disposent de codages allant de 1 à 9.

Cela pourrait faire croire que les concepteurs de ces évaluations sont de scrupuleux scientifiques, et impressionner le pauvre instituteur incapable de décrypter tout cela !

Il faut savoir que ces évaluations demandent des heures de correction aux maîtres, que le système de codage est absolument incompréhensible.

On pourrait imaginer que les résultats sont très nuancés. Et bien, il n'en est rien ! Tous les codes 3, 4, 5, 6, 7, 8, équivalent à un code 9 et le code 2 équivalait au code 1.

Ceci est d'ailleurs précisé dans le cahier de passage.

Pour exemple, l'épreuve de dictée 2005 :

Code 1 : « champignons »

Code 2 : « erreur ne changeant pas la prononciation du mot comme « chenignons » « chanpinion »

Il suffit donc que l'orthographe soit phonétique pour réussir !

En corrigeant ces évaluations, de nombreux enseignants admettent ne pas comprendre la logique de tout cela. Ils pensent souvent que cette mascarade est orchestrée pour nous maintenir dans un état de docilité absolue, brouiller les esprits et truquer les résultats.

Les items sont-ils hiérarchisés ?

F(: Il n'y a pas de hiérarchie entre les différents items. Les exercices suivants méritent-ils d'être mis sur le même plan et d'avoir le même impact sur les résultats globaux ?

► Souligner les mots qui commencent par la lettre « b » et se terminent par la lettre « a »

► Produire un texte d'au moins 5 lignes quels qu'en soient l'orthographe, la taille de l'écriture, le niveau de syntaxe et de vocabulaire.

On conclut donc que cette indifférenciation permet de cacher les difficultés réelles de l'élève. 10 lignes incohérentes ont le même score que 2 lignes impeccables ou simplement sensées.

Ce morcellement absurde des compétences permet de masquer le niveau réel des élèves.

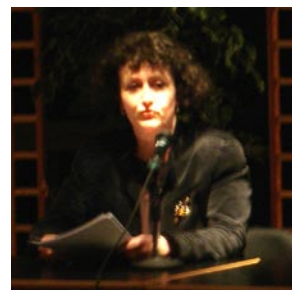
Ces critères sont complètement incompréhensibles pour une grande partie des instituteurs qui se sentent complètement exclus de ce système.

Alors ces évaluations ne révèlent pas le niveau réel de l'élève ?

F(: Pire encore ! Les évaluations CE2 devraient être l'occasion d'un bilan de lecture ; là encore, la dissimulation est parfaite : on ordonne au maître de lire tous les textes, consignes et réponses proposés. Pratiquement jamais l'élève ne lit seul.

Pour les évaluations de 6^{ème}, le mystère reste entier, concernant les très bons élèves. Je suis toujours étonnée que d'excellents élèves annoncent un taux de 80 % de réussite aux évaluations nationales.

En effet cela me semble très moyen pour ces élèves brillants quand ils sont chez nous en primaire. Des



Françoise CANDELIER

photo CSEN

élèves qui maîtrisaient l'analyse logique de phrases complexes, qui connaissaient la nature des mots, qui lisaient parfaitement des textes d'auteurs classiques, et pour lesquels les problèmes avec les 4 opérations n'avaient plus de secrets, ont une aisance très correcte en expression écrite, maîtrisent les techniques opératoires, affichent des scores somme toute très moyens. Les compétences de base sont bien définies comme le minimum requis pour aborder la 6^{ème} et voilà que ces élèves brillants n'arrivent pas à 100 % des compétences de base.

Après analyse, nous nous apercevons qu'en fait, ces tests n'évaluent jamais des connaissances solides mais bien notre façon de travailler.

Jamais on ne leur demande d'analyser une phrase complexe, de résoudre un problème digne d'un élève de CM2.

L'évaluation d'orthographe est minimale : compléter un texte avec 5 mots. Si deux mots sur cinq sont corrects, l'élève est considéré comme ayant un niveau correct. Pas de dictée d'un texte complet ! Surtout pas ! Cela permettrait de mettre en évidence le niveau déplorable des élèves et l'efficacité des pédagogies structurantes, de la transmission de savoirs.

Surtout ne pas valoriser ceux qui ne respectent pas le dogme pédagogue ! Ne pas valoriser l'instruction !

C'est donc un véritable cri d'alarme que vous lancez ?

F(: Oui. Il faut dénoncer, au plus vite, ce mensonge. Personne ne comprend ce système et sa « précision » absurde, hors de portée de l'enseignant et des parents dépassés. **Jamais le système d'évaluation n'a été plus flou et incompréhensible par ceux qui sont censés le faire fonctionner.**

En fait, **ces évaluations ont comme objectif de cacher le niveau déplorable des élèves et de forcer les maîtres à changer leurs pratiques, les obliger à appliquer à la lettre les nouveaux programmes.**

Il ne suffit pas de leur asséner à longueur de conférences pédagogiques et autres réunions qu'ils sont des fonctionnaires et doivent obéir, il faut les contraindre par un système on ne peut plus coercitif.

Monsieur Emin, sous-directeur de l'évaluation et de la prospective affirme :

« Les enseignants regardent ce qui est évalué pour savoir ce qu'il faut enseigner de manière prioritaire. Par exemple, la technique de la soustraction a été longtemps présentée dans les items de l'évaluation CE2, beaucoup d'enseignants se sentaient obligés de l'enseigner dès le CE1 alors qu'elle n'est pas au programme de cette classe » Sachez que cette année la technique de la soustraction n'étant plus dans les évaluations, on peut parier que des milliers d'élèves ne profiteront plus de cet enseignement au CE1 en 2006 ».

Propos recueillis par le SNE

* **André ANTIBI** : Professeur de mathématiques à l'Université de Toulouse III, membre de l'APMEP, (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public).

André Antiby et son mouvement, le «Mouvement Contre La Constante Macabre», prétend que le système de notation «pourrit l'Ecole», démobilise une partie importante des élèves, crée de la rancune et de l'agressivité et finalement génère un taux constant d'échec scolaire.

Le MCLCM recommande «l'évaluation par contrat de confiance» (EPCC), une méthode où l'élève est informé du contenu de l'exercice et s'y prépare.

Environ 500 enseignants expérimentent ce contrat avec près de 15000 élèves. Des enseignants de maths et de français estiment que c'est efficace puisque, globalement, la moyenne remonte.

Le MCLCM a le soutien du Sgen, du Se-Unsa, du Snuipp, de syndicats de personnels de direction (Snepden, Synadec, Sncel etc.), d'inspection (Snia, Snepden), d'associations de parents d'élèves (Peep, Fcpe, Unapel etc.) et de mouvements pédagogiques (Crap, E&D, Cemea etc.).

Vie de la CSEN

Les contraintes de parution limitent la rubrique aux mois de décembre, janvier et février.

CSEN

Décembre

- 08 - CSE
- 14 - Bureau confédéral

Janvier

- 08 - CTPM
- 12 - Audience avec B. Thomas (Directeur adjoint du cabinet du ministre) à propos des ZEP
- 12 - Congrès national
- 18 - Audience chez les Inspecteurs généraux Bujeau et David : calendrier scolaire
- 18 - Audience auprès de la Direction des personnels, de la modernisation et de l'administration, à propos des libertés et responsabilités locales (DPMA)
- 19 - Nouvelle audience avec B. Thomas (Directeur adjoint du cabinet du ministre) à propos des ZEP
- 19 - CSE
- 20 - Audience à la DESCO à propos des ZEP
- 26 - Audience auprès de M. Gilles de Robien (ministre de l'EN)

Février

- 01 - Audience à la direction des personnels enseignants (DPE) sur le thème : Carrière, ZEP, réseaux «ambition réussite» (écoles et collèges)
- 22 - CSE
- 27 - Bureau confédéral
- 28 - Audience avec le Conseiller technique du Président de la République pour l'Education

eSEN



photo CSEN

B. KUNTZ, et le Sénateur RICHERT - 15 février 2006

Autonome
SUP

CNESER : Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

CSE : Conseil Supérieur de l'Education

CSL : Commission Spécialisée des Lycées

CTPM : Comité Technique Paritaire Ministériel

DESCO : Direction de l'Enseignement Scolaire

MEN : Ministère de l'Education Nationale

FNSAESR

Décembre

- 07 - Audition du Président de la FNSAESR par la commission des Affaires culturelles du Sénat à propos de la loi sur la recherche
- 08 - CSE
- 12 - CNESER : répartition des moyens
- 14 - Comité de suivi du Master

Janvier

- 16 - CNESER
- 19 - CSE

Février

- 01 - Comité de suivi de la Licence
- 20 - CNESER

Décembre

- 01 - CPC tourisme
- 07 - Observatoire de la sécurité : assemblée plénière - Comité de pilotage
- 08 - CSE
- 13 - Bureau National
- 14 - Commission Pédagogique
- 14 - Observatoire de la sécurité

Janvier

- 04 - Cabinet du ministre : hors classe : ratios (en intersyndicale)
- 05 - Elysée : voeux du Président de la République
- 10 - Bureau National
- 11 - MEN : Commission Spécialisée des Lycées (CSL)
- 11 - Commission Administrative
- 11 - DPE : bilan des promotions 2004 - 2005
- 18 - Commission Pédagogique
- 18 - MEN : Technologie/Communication (TICE)
- 18 - MEN : Voeux du ministre de l'EN et du ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche
- 19 - MEN : Conseil Supérieur de l'Education (CSE)
- 19 - Assemblée nationale (Pdt Debré) : loi sur la colonisation
- 23 - Conseil économique et social : déjeuner-débat avec des étudiants étrangers
- 24 - Fondation pour l'innovation politique : "Les arts plastiques et le public : les raisons d'un divorce"
- 30 - DPE -CAPN agrégés : révision de notes pour le Supérieur
- 31 - FPMN EPS : vérification de barèmes 29^{ème} base
- 31 - FPM (Formation Paritaire Mixte) : mouvements spécifiques

Février

- 01 - FPM (Formation Paritaire Mixte) : mouvements spécifiques
- 01 - FPM agrégés/certifiés/AE : vérification de barème 29^{ème} base
- 03 - FPM (Formation Paritaire Mixte) : mouvements spécifiques
- 09 - CSE : décret-loi sur l'enseignement de la colonisation
- 14 - Bureau National
- 15 - Audition par le Sénateur Richert sur le projet d'égalité des chances
- 23 - DESCO : réseaux «ambition réussite»/ZEP
- 27 - Cabinet du ministre : IUFM (cahier des charges)
- 28 - DESCO - lycée : livret scolaire

Décembre

- 15 - Réunion du Comité directeur à Bruxelles

Février

- 02/03 - Rencontres nationales des professeurs, intervention de Mme Cartigny

**Pour en savoir plus,
consulter la newsletter
du 15 février 2006 sur le site
www.cesi.org**



Braga - 2 et 3 février 2006

photo ANP

Décembre

- 08 - CSE
- 09 - Elections (Ministère)
- 15 - Secrétariat Général

Janvier

- 04 - Table ronde sur les promotions (hors classe)
- 05 - Voeux du Président de la République
- 10 - Voeux du Ministre de l'Education nationale
- 11 - Secrétariat Général - Bureau National
- 13 - Audience au cabinet du Ministre sur l'éducation prioritaire
- 19 - Commission permanente du CSE
- 25 - Secrétariat Général
- 31 - Secrétariat Général à Paris

Février

- 08 - Assemblée générale du SNE 67

Internet et la CSEN
pour nous contacter rapidement
info@csen.fr



**Confédération Syndicale
de l'Éducation Nationale**
4, rue de Tréville - 75009 PARIS
☎ 01.47.70.96.83 Fax 01.47.70.33.58



Secrétaire Général : Bernard KUNTZ
4, rue de Tréville - 75009 PARIS
Secrétaires Généraux Adjoints :
Jean-Claude HALTER - Michel GAY

La CSEN est affiliée à la Confédération Européenne des Syndicats Indépendants : La CESI

FNSAESR : Fédération Nationale des Syndicats Autonomes de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche - 48, rue de Vitruve
75020 PARIS - 01.44.90.01.01 - Fax : 01.44.90.08.87 - Président : Jean-Louis CHARLET - Secrétaire Général : Michel GAY

SNALC : Syndicat National des Lycées et Collèges - 4, rue de Tréville - 75009 PARIS - 01.47.70.00.55 - Président : Bernard KUNTZ

SNE : Syndicat National des Ecoles - **Siège Social** : 4, rue de Tréville - 75009 PARIS - **Siège Administratif** : 4, rue Thomas Mann - 67200
STRASBOURG - Tél.Fax : 03.88.59.46.46 - Président : Jean-Claude HALTER

SNaCEM : Syndicat National des Conservatoires et Ecoles de Musique - Siège Social : 4, rue de Tréville - 75009 PARIS

VIE : Valeurs et Initiatives en Éducation - 4, rue de Tréville - 75009 PARIS - Secrétaire Général : Max BOYER