

le réseau national **École**
constitue un collectif
de travail ouvert
composé de militants
communistes, associatifs
et syndicaux qui ont
à cœur de travailler
à la transformation
progressiste de l'École








N° 63 décembre 2013



n'hésitez pas
à nous faire suivre
vos informations
ou initiatives
afin que nous puissions
les relayer

le secrétariat du réseau
reseau.ecole-pcf@orange.fr
www.pcf.fr

DANS CE NUMÉRO

	ÉDITORIAL	
	Vers un temps libéré <i>Marine Roussillon, responsable du réseau École</i>	page 2
	DOSSIER : QUELLES SPÉCIFICITÉS DE L'ÉCOLE DANS L'ESPACE ÉDUCATIF ?	
	L'école, l'individu et la société, entretien avec <i>Bernard Lahire</i> , sociologue	page 4
	EPS et sport. Quelle est la spécificité de l'école ? <i>Claire Pontais, SNEP-FSU</i>	page 7
	« Tout ne peut pas être fait à l'école » un glissement idéologique libéral en 30 ans ? <i>Christian Foiret et Luc Beunier, PCF du Loiret</i>	page 9
	DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE...	
	Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : Quel diagnostic pédagogique ? Quelles pratiques alternatives ? <i>André Ouzoulias</i>	page 11
	LES RYTHMES DANS LA CAMPAGNE DES MUNICIPALES : RISQUES D'ARYTHMIE	
	Rythmes ou flexibilité scolaire, impasse ou stratégie libérale ? Travail du dimanche et rythmes scolaires ont-ils quelque chose à voir ensemble ? <i>Alcide Carton, inspecteur de l'Éducation nationale honoraire</i>	page 13
	Les rythmes scolaires en question. <i>Jack Prault</i> , président de la fédération des œuvres laïques de Maine et Loire	page 15
	Rythmes scolaires et politiques municipales. Intervention de <i>Stéphane Bonnéry</i> au débat de Villejuif	page 16
	Il faut de vrais changements pour l'école maternelle. <i>Christine Passerieux</i>	page 19
	Intervention d'E. Becker au Conseil de Paris	page 20
	Rythmes et refondation : la machine infernale ? <i>Michel Thomas</i> , maire adjoint Affaires scolaires et Éducation populaire, ville de Saix (81)	page 23
	NOTES DE SECTEUR	
	Sport et rythmes éducatifs : halte à la confusion ! Secteur sport	page 24
	Orientation : ouvrir le champ des possibles ! <i>Michèle Leflon</i> , conseillère régionale Champagne-Ardenne	page 26
	De la petite enfance à l'école. Secteurs protection sociale et éducation	page 28
	TRACTS. COMMUNIQUÉS DE PRESSE	
	Rythmes scolaires. Halte à la confusion (Paris)	page 30
	Réforme des rythmes scolaires : attention danger ! (Bagnols)	page 31
	Communiqué de presse Marseille	page 33
	Communiqué des maires communistes de Seine-Saint-Denis	page 34
	Lettre des maires communistes du 94 au ministre de l'Éducation nationale	page 35
	DÉBATS ET ACTUALITÉS	
	L'École dans l'Humanité	page 37

vers un temps libéré

Travail du dimanche, horaires décalés, heures supplémentaires, intérim et précarité... Le temps de travail prend de plus en plus de place dans nos vies, et nous sommes de moins en moins libres d'organiser notre temps*. La peur de perdre son emploi, la nécessité de boucler les fins de mois obligent les uns à sacrifier leur vie de famille, les autres à accepter des temps partiels imposés. Quel temps vraiment libre reste-t-il à l'ouvrier en horaires décalés ou au cadre contraint d'apporter du travail à la maison après les heures de bureau ? Et à l'échelle d'une vie, quelle place reste-t-il pour un temps libéré quand de plus en plus d'étudiants doivent travailler et quand l'âge de la retraite ne cesse de reculer ? **Le temps, c'est de l'argent ! Et le temps libre, gratuit, consacré à des activités non marchandes – et pourtant si nécessaires à l'individu comme à la société – disparaît sous la pression de la rentabilité.**

Avec la réforme des rythmes scolaires, c'est bien de temps qu'il s'agit : quel temps pour l'école, pour la famille, pour les activités extrascolaires ? La droite a supprimé en 2008 des heures de classe en primaire et a fait disparaître la plupart des postes permettant de scolariser les enfants dès deux ans : en nombre d'heures, ce sont deux années de scolarité qui ont été volées à toute une génération. Avec la réforme des rythmes, le gouvernement socialiste avalise cette suppression : on revient à 4 jours et demi de classe, mais pas à une semaine de 26 heures. Le temps pris à l'école est transféré aux collectivités locales, qui souvent n'ont pas les moyens matériels d'en faire une utilisation à la hauteur de leurs ambitions et qui ne sont pas à égalité face à cette nouvelle mission.

Moins de temps pour l'école. Moins de temps pour l'école, c'est moins de temps pour faire réussir tous les élèves, moins de temps pour construire une culture commune. Dans ce temps diminué, les enseignants et les élèves doivent se confronter à des programmes plus chargés et à des savoirs plus complexes. Les enseignants sont contraints d'augmenter le nombre d'évaluations... et donc d'enseigner encore moins !

L'école envahit le temps libre. Pour assurer la réussite de leurs enfants, les familles refont l'école à la maison. Le soir, le week-end, on reprend les devoirs. L'école envahit jusqu'aux loisirs : école de musique, de théâtre, de sport... Même le temps libre est mis au service de la réussite scolaire.

Un temps marchandisé. Moins de temps pour l'école, c'est plus de temps pour les vendeurs de réussite, les marchands de soutien, d'aide, de confiance en soi. C'est du temps collectif et gratuit que l'État offre au marché.

Le résultat, c'est la montée des inégalités : entre ceux dont la culture familiale est proche de la culture scolaire et les autres ; entre ceux qui peuvent se payer cours particuliers, cours de musique ou cours de sport et les autres. Les enquêtes Pisa ont beau jeu de s'en offusquer : c'est le modèle d'école qu'elles cherchent à nous imposer, fondé sur l'évaluation de compétences individuelles décrochées de tout savoir, qui est à l'origine de cette augmentation des inégalités !

Il est urgent de travailler à une autre organisation du temps.

Du temps pour enseigner à l'école tout ce qui permet la réussite scolaire. Pour enseigner à tous les enfants les savoirs complexes qui leur seront nécessaires pour maîtriser leur vie d'adulte, il faut du temps. Le temps volé à l'école doit lui être rendu : retour à la semaine de 26 heures, création de postes en nombre suffisant pour scolariser tous les enfants de 2 ans dont les familles le souhaitent. La scolarité obligatoire doit être étendue de 3 à 18 ans.

* Voir à ce sujet le récent ouvrage de Dominique Méda et Patricia Vendramin, *Réinventer le travail*, PUF 2013



L'augmentation du temps de classe ne doit pas avoir pour conséquence une augmentation du temps de travail des enseignants, déjà surchargés. Il faut donc plus d'un enseignant par classe. Et il faut donner aux enseignants le temps de faire leur métier : libérer du temps, dans leur service, pour permettre la concertation et le travail collectif et relancer la formation continue

Libérer le temps du loisir des pressions du marché. Pour que tous les enfants aient accès à un loisir éducatif de qualité, nous proposons la création d'un grand service public déconcentré du loisir. Cela implique la création d'une filière animation, garantissant la pérennité des emplois et l'accès à la formation continue. Il est temps de refonder le partenariat entre l'État et les associations d'éducation populaire en recréant des postes de détachés de l'éducation nationale dans ces associations.

Du temps pour les familles. Nos combats ne s'arrêtent pas à la porte de l'école. Les conditions de travail des parents doivent leur garantir le temps d'être avec leurs enfants, à leur place de parents, et d'être en dialogue avec l'institution scolaire. C'est pourquoi nous demandons un statut pour les représentants de parents d'élève permettant à tous les parents de s'investir à égalité dans la vie de l'école. C'est pourquoi nous nous battons contre le travail du dimanche et les horaires décalés, pour une sécurité d'emploi et de formation. Il est urgent de repenser le travail pour libérer le temps de l'emprise du marché.

Marine Roussillon, responsable du réseau École

l'école, l'individu et la société

entretien avec **Bernard Lahire**, professeur de sociologie à l'ENS de Lyon

Dans votre dernier livre (Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations, La Découverte, 2013), vous développez l'idée qu'il n'y a pas d'opposition à penser ensemble la socialisation (les influences qui s'exercent sur l'individu) et le fait que l'individu puisse être singulier, alors que ces deux idées sont souvent opposées. Qu'est-ce que cela implique pour comprendre les pratiques des êtres sociaux, et en particulier celles des enfants dans la société d'aujourd'hui ?

On pense en effet souvent que la société est extérieure aux individus et qu'elle s'oppose à eux. Chaque individu serait ainsi singulier, unique et cette singularité serait mise à mal par « la société », c'est-à-dire par les conditionnements sociaux, les normes collectives, les conformismes et les habitudes collectives. Mais cette vision est purement fantasmagorique. Société et individus ne s'opposent pas. Tout d'abord, la société, censée être extérieure aux individus, est composée d'individus et des produits de l'activité humaine. Et puis il n'y aurait pas d'individus sans société. Les individus ne parleraient pas, ne sauraient pas manger, s'habiller, penser, s'organiser sans les socialisations qu'ils ont « subies » (il faudrait d'ailleurs dire plutôt « sans les socialisations dont ils ont bénéficié »). Les individus à la naissance ne sont rien et ne savent rien (ou si peu) : ils ne deviennent des individus à part entière qu'en incorporant les nombreux codes culturels moraux, esthétiques, économiques, politiques, etc., de leur époque, de leur classe, de leur genre. Leur singularité se construit au croisement des multiples façonnements sociaux. La singularité relative de chaque individu vient du fait des possibilités quasi infinies de variations sur les mêmes thèmes. Ils traversent et font l'expérience, diachroniquement et synchroniquement, de milieux, de groupes ou d'univers sociaux. Et c'est la combinaison de l'ensemble de ces expériences qui fonde leur singularité. La singularité est donc une chose éminemment sociale.

Concernant les enfants, on se rend compte qu'ils se forment dans nos sociétés au croisement d'une multitude de cadres socialisateurs : famille, nourrices, crèches, institution scolaire, groupe de pairs, institutions socio-culturelles, sportives, religieuses, etc. C'est leur multi-appartenance à des microsociétés qui les définit. Évidemment, ces différentes expériences sont plus ou moins harmonieuses ou contradictoires : ainsi, certains retrouvent à l'école ce qu'ils ont vécu dans leur famille, tandis que d'autres découvrent un monde radicalement étranger à ce qu'ils connaissent, etc.

Et pour comprendre les institutions ? Dans la conclusion, le passage suivant a particulièrement donné à penser aux rédacteurs de la Lettre du réseau École du PCF, comme vous pouvez l'imaginer : « Il n'y a pas de politique des individus, seulement des politiques institutionnelles qui veillent à organiser les conditions collectives d'orientation de nos vies individuelles. Il n'y a pas de politique progressiste possible sans la prise en compte du rôle central des cadres collectifs. Et ce n'est qu'en réformant les institutions que l'on révolutionnera les individus qui feront la société de demain ». Sur l'institution scolaire, quelles pourraient être les conséquences de ce point de vue ?

Aujourd'hui, beaucoup d'intellectuels de gauche se mettent à parler de « liberté individuelle », d'un « bon individualisme » ou d'un « individualisme positif » et affirment que la gauche doit aussi défendre les « valeurs individuelles », les « libertés individuelles ». Je dois vous avouer que la plupart du temps je ne comprends pas vraiment ce qu'ils disent. Car les « libertés », les « valeurs » ou les « droits » dont ils parlent ne sont que collectifs : la loi sur le droit à l'avortement comme la loi sur le mariage pour tous, pour ne prendre que ces deux exemples, sont des lois permettant à des collectifs ou à des groupes de s'émanciper ou d'obtenir des droits. Ce n'est pas la liberté individuelle qui est concernée, ce sont des libertés collectives acquises après de longues années de lutte collective par des groupes ou des catégories de la population qui sont dominés et/ou stigmatisés.

Pour ce qui est de l'école, l'idée d'un enseignement individualisé, différencié, chaque enfant allant à « son rythme », est une manière euphémisée de dire que les meilleurs ne doivent pas être ralentis par les moins bons. Si je vais au plus direct et sans prendre de gants, je dirais que le rythme de l'enfant n'est en fait que le rythme de sa classe sociale. C'est parce que les enfants des classes moyennes et supérieures hautement scolarisées ont été préparés dans le cadre des interactions familiales à ce qu'ils vont faire à l'école qu'ils peuvent aller plus vite que les autres dans l'apprentissage de l'écrit, des mathématiques, etc. « Donner plus à ceux qui ont le moins » devrait être le seul souci des réformateurs qui veulent vraiment lutter contre les inégalités d'accès au savoir : plus d'enseignants, plus de moyens, plus de temps de suivi pour chaque élève – et donc beaucoup moins d'enfants par classe.



l'école, l'individu et la société

Dans vos travaux précédents (Culture écrite et inégalités scolaires, Presses universitaires de Lyon, 1993 ; La Raison scolaire, Presses universitaires de Rennes, 2008), vous montriez la spécificité de la socialisation scolaire, lieu institutionnel de l'entrée dans la culture écrite : pourquoi cela est-il si fondamental dans la vie de chacun (son développement, sa place dans la société) ?

Pendant longtemps, les sociétés ont réussi à se reproduire sans avoir besoin d'institution scolaire. C'est chaque groupe social, et donc les familles, qui s'occupaient de transmettre les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'intégration des nouvelles générations. L'école est devenue nécessaire dès lors que la société a vu se diffuser massivement les pratiques de l'écrit et les savoirs scripturaux, à un point tel qu'il n'était plus possible de se passer d'un lieu et d'un temps spécifiques pour que des savoirs fondamentaux (écriture, lecture, calcul, connaissances historiques et géographiques, scientifiques) puissent être transmis à tous. Difficile de survivre dans une société bureaucratisée, urbanisée, industrialisée sans savoir lire et écrire, avoir des rudiments d'algèbre, etc. Par ailleurs, peu à peu, l'école s'est constituée en intermédiaire obligé entre les familles et le marché de l'emploi. C'est la situation que nous connaissons encore aujourd'hui, avec une hiérarchie des diplômes qui correspond grosso modo à la hiérarchie des emplois. L'investissement scolaire est donc devenu une stratégie de reproduction ou d'ascension incontournable. C'est pour cela que la question scolaire est devenue l'une des grandes questions sociales. Elle est le lieu de la préfiguration de toutes les inégalités, de tous les destins et donc aussi le lieu de toutes les crispations et de toutes les angoisses.

Les sénateurs communistes ont fait inscrire dans le texte de loi de refondation de l'école le principe de la capacité de tous d'apprendre, à condition de créer les conditions pédagogiques adéquates. Cette inscription essentiellement symbolique vous semble-t-elle importante ? En quoi engage-t-elle l'institution ?

Cela affirme déjà une chose, qui était loin d'être évidente avant les travaux des sociologues depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle, à savoir que l'échec ou la réussite scolaire ne tiennent pas à des dons naturels ou à des talents particuliers, mais dépendent des conditions d'apprentissage. Exceptés les rares cas de problème physiologique, tous les enfants naissent « capables ». Mais on ne leur offre pas la même chance de se développer culturellement. Le hasard de la

naissance les fait évoluer dans des milieux très inégalement dotés, économiquement comme culturellement. Quand on sait cela, on ne peut que prendre conscience de l'importance de l'école pour tous ceux qui n'ont pas pu bénéficier de ressources culturelles scolairement rentables dans leur famille. Mais évidemment, entre les intentions et les réalisations, il y a un gouffre. S'occuper *exclusivement* des rythmes scolaires et – ce qui est encore pire de mon point de vue – de l'enseignement de la morale à l'école, ne me paraît pas être un signe d'une prise de conscience réelle des enjeux de la démocratisation de l'accès aux savoirs.

Dans votre dernier livre, vous insistez sur la diversité des socialisations dans lesquels un individu se développe, et qui exercent donc des influences différentes sur lui. Cela pose-t-il des défis nouveaux à l'école d'aujourd'hui ? Une instance de socialisation parmi d'autres ? Ou un rôle encore plus important face aux inégalités ?

L'école a, en effet, affaire à des concurrents dangereux aujourd'hui. Le premier grand concurrent de l'école a été historiquement la famille : l'école s'est imposée contre l'appropriation exclusive de l'enfant par sa famille. Elle a lutté contre nombre d'habitudes familiales : les patois, les manières de parler, les façons de se comporter, les façons de penser (en apportant par exemple les Lumières de la science là où régnaient les croyances religieuses ou les opinions). Mais l'école est elle-même concurrencée par la télévision et l'ordinateur depuis que ces nouvelles technologies existent et se sont massivement diffusées. L'attention de l'enfant n'est pas illimitée et le temps consacré à la télévision ou à l'ordinateur est, en partie, un temps retiré à l'école. En partie, parce qu'il y a bien sûr des usages de ces supports qui sont compatibles avec la scolarité : surfer sur internet pour apprendre des choses, regarder des documentaires historiques ou découvrir une œuvre littéraire via sa transposition cinématographique ne sont pas des pratiques anti-scolaires. Mais évidemment ce sont essentiellement les parents avertis, informés, culturellement dotés qui donnent les bons conseils, contrôlent, limitent, initient, etc.

La dernière réforme scolaire est d'abord une réforme du péri-scolaire, qui au nom de « l'adaptation » aux profils des élèves crée des relations d'interdépendance entre les projets d'établissements et les décisions des acteurs locaux (activités artistiques ou scientifiques, sportives, etc.). N'y a-t-il pas



l'école, l'individu et la société

risque de changer la nature des contenus scolaires ? Et quels risques d'être les conséquences des différences d'activité, selon les contextes, pour coller aux dispositions déjà présentes chez les différents types enfants ?

Je crois que vous presentez vous-même la réponse que je peux apporter à cette question en la formulant de la manière dont vous le faites. Les « profils » des enfants sont ceux de leurs milieux. Leurs dispositions sont celles de leur milieu social, de leur genre, de leur génération, etc. Or, il serait détestable de donner aux uns et aux autres en fonction de ce qu'ils sont ou de ce qu'on imagine qu'ils sont. L'école ne doit pas conforter les différences sociales et culturelles préexistantes. Elle doit au contraire lutter contre ces différences. Tenir compte de l'existant et ne pas le mépriser est sans doute une condition pour intégrer scolairement les élèves les plus éloignés des logiques scolaires. Mais enfermer les élèves dans les limites de leur culture, de leur origine, de leur catégorie, c'est empêcher toute possibilité d'émancipation, d'ascension ou en tout cas de déplacement social.

Un grand intellectuel anglais, Richard Hoggart, qui est issu des classes populaires de Leeds, a parlé de ces questions dans une très belle autobiographie traduite en France en 1991^{*}. Richard Hoggart soulève délicatement un paradoxe politique : le « respect » des classes populaires qui consiste, par exemple, pour le travailleur social, à s'identifier à son « client », ou, pour le bibliothécaire « démocrate », à vouloir « respecter » les goûts de ses lecteurs populaires, est pour le moins ambigu. Intervenir à partir de normes culturelles légitimes est certes un acte de pouvoir, mais ne pas intervenir, sous prétexte de respecter les différences ou les « identités », c'est contribuer à maintenir les différences en place.

En revenant à la pluralité des dispositions que les enfants (et les adultes) acquièrent dans les différents contextes de leur socialisation, comment cela se combine-t-il pour chaque individu ? Ce que l'on apprend à l'école (quand les conditions permettent d'y arriver) influence-t-il en partie ce que l'on a appris par ailleurs, dans la famille ou avec les copains, ou en

regardant la télé ? Pour que l'école joue pleinement son rôle ne faut-il pas le souhaiter ?

Chaque nouveau cadre socialisateur n'est vécu par l'enfant ou l'adulte que par rapport aux expériences socialisatrices intériorisées dans les cadres antérieurs de socialisation. L'école joue donc un rôle fondamental en termes de retraduction des expériences qui sont vécues à l'extérieur de l'école. Elle peut permettre aux enfants de conquérir des moyens d'expression, de mettre à distance des réalités familiales, d'apprendre à déchiffrer les stratégies rhétoriques qui ne cessent d'être déployées dans les publicités ou les communications politiques et religieuses, de savoir lire des images, de prendre avec des pincettes des données chiffrées qui circulent publiquement de manière abondante, et ainsi de suite. Apprendre à lire le monde, à ne pas le laisser agir sur nous sans réaction, à construire et à exprimer un point de vue, voilà ce que l'école peut apporter de plus fondamental. Cela n'a pas directement à voir avec l'utilité économique des études, mais avec la formation de citoyens éclairés, informés, lucides et combattifs.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires, PUL, 1993

Culture écrite et inégalités scolaires, PUL, 1993

Tableaux de familles, Hautes Etudes Gallimard Le Seuil, 1995

L'invention de l'illettrisme, Rhétorique publique, éthique et stigmates, éditions La Découverte, textes à l'appui, 1999

La Raison scolaire, Presses universitaires de Rennes, 2008

Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations. La Découverte, « Laboratoire des sciences sociales », 2013

*. Richard Hoggart, 33 Newport street. *Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris, Hautes études/Gallimard/Le Seuil, 1991

EPS ET SPORT

quelle est la spécificité de l'école ?

Claire Pontais
secrétaire nationale SNEP-FSU

Avec la réforme dite des rythmes, qui est en fait une réforme du périscolaire, pointe le risque de déscolarisation de l'EPS. Tout d'abord, il faut rappeler que l'EPS est toujours bien inscrite dans les programmes scolaires et que le gouvernement n'a pas remis cela en cause, heureusement ! Il s'agit donc seulement d'un risque et si les enseignants continuent de considérer l'EPS comme une discipline d'enseignement (aujourd'hui l'EPS est la 3^e discipline, en terme horaire, avec 2h15 en moyenne par semaine), ce risque peut être contrecarré.

Certains pensent que l'EPS est menacée comme discipline scolaire parce qu'elle fait référence au sport dans ses contenus et que, de surcroît, beaucoup de municipalités apportent une aide extérieure sur une partie des horaires obligatoires. C'est vrai que pour les enfants et adolescent-e-s, et parfois les parents, sport et éducation physique et sportive se confondent. Les élèves disent « on va faire du sport » quand ils vont en EPS. Et ils ont raison... puisqu'ils en font ! Parfois, ils font les mêmes activités dans l'école et après l'école ! Confondent-ils pour autant l'EPS et le sport en dehors de l'école ? Quelle est la spécificité de l'EPS par rapport au sport en club ou au centre d'animation ou même à « l'école » de sport ?

La réponse est simple : la spécificité, c'est l'École ! Et la spécificité de l'école, c'est que c'est **OBLIGATOIRE** pour tous et toutes (on n'y est pas volontaire) et qu'on y va pour **APPRENDRE** des savoirs identifiés, inscrits dans des programmes, que les élèves doivent tous s'approprier, au sein d'un groupe classe. Donc, pour l'EPS, comme pour toutes les autres disciplines, **l'école, c'est l'obligation d'apprendre ensemble des savoirs imposés**. Et cela change tout !

Qu'on aime ou qu'on n'aime pas le sport, qu'on soit grande ou petit, costaud, pataud ou maigrelette... l'EPS est obligatoire, quels que soient son milieu, son sexe, son lieu d'habitation. L'EPS, c'est l'obligation de faire des efforts dans des activités qui ne nous plaisent pas d'emblée, avec des gens qu'on n'a pas choisis. Par exemple, sans l'école, l'immense majorité des garçons ne feraient jamais de danse et l'immense majorité des filles ne feraient jamais de sports collectifs, et encore moins ensemble, puisque la majorité des pratiques sportives ne sont pas mixtes. À l'école, il ne faut pas seulement « faire » ensemble, mais « apprendre ensemble », ce qui signifie faire un effort particulier qui souvent nous déstabilise, parce que l'erreur est

inhérente à l'activité, et se joue devant d'autres qui, peut-être, savent déjà. En EPS, l'enseignant-e « oblige » l'élève, de la maternelle jusqu'au lycée, à réfléchir, à se poser des questions, à formuler des hypothèses sur ce qu'il doit faire ou ne pas faire, à discuter des règles, à argumenter, à s'auto-évaluer ... Tout cela peut se faire dans le plaisir, bien sûr, peut procurer de la joie, comme disait G.Snyders, c'est même un enjeu, mais, à partir de ces quelques éléments, interrogez les enfants : vous verrez que peu d'entre eux confondent l'EPS obligatoire et le sport en dehors de l'école !

Du côté des enseignant-e-s, *l'obligation d'apprendre ensemble des savoirs imposés* se traduit par des contraintes qui n'ont rien à voir avec celles d'un animateur (qui en a d'autres). Un enseignant n'a pas à se poser la question de savoir si un enfant reviendra la séance d'après ou pas (un animateur oui), mais il est obligé de se poser la question de la réussite de chacun-e, et donc la question du sens des apprentissages pour les élèves, dont certains viennent à reculons. Impossible de dire à une fille qu'elle peut rester assise sur le banc si le jeu ne lui plaît pas. Impossible de laisser un garçon refuser de jouer avec une fille parce que c'est une fille. Impossible de proposer un jeu basé sur un système d'élimination, où les plus faibles joueront beaucoup moins que les plus débrouillé-e-s. Impossible de laisser un élève répéter un exercice sans réfléchir à ce qu'il fait. L'objectif de 100% de réussite impose de traiter les activités physiques et sportives spécifiquement pour l'école pour proposer des contenus accessibles à tous et toutes, ainsi que des démarches qui rendent les élèves le plus possible conscients de leurs apprentissages. Tout ceci avec une contrainte spécifique terrible : celle du temps d'apprentissage très limité. Le temps scolaire n'a rien à voir avec le temps hors-école. En EPS, en primaire, les programmes conseillent 10 à 12 séances pour une même activité, c'est le temps minimum nécessaire pour stabiliser des apprentissages. En dehors de l'école, soit on est sur des temps plus courts (animation), soit sur des temps beaucoup plus longs (club). On ne peut donc pas faire la même chose (ou alors l'école serait toujours condamnée à « faire moins bien » qu'après l'école !). Ce temps contraint impose de faire des choix, de donner des priorités. C'est le rôle des programmes : sélectionner parmi tous les savoirs et pratiques existant dans la société, ceux qui « méritent » d'être enseignées à tous et toutes.



EPS et sport

Ces programmes donnent des repères (pas toujours bien clairs actuellement, et c'est un problème) sur ce qu'un élève doit savoir faire en fin de scolarité. Ils font aussi le choix d'activités qui semblent prioritaires, selon l'âge, et/ou plus « scolaires » que d'autres. Il y a en effet des activités physiques, sportives et artistiques, qui correspondent mieux aux contraintes de l'école (25 élèves par classe, des élèves pas encore autonomes, des installations minimales, des déplacements difficiles, un temps d'habillage/déshabillage long etc.). Il y a également des activités plus adaptées suivant l'âge des enfants et leurs possibilités motrices, cognitives, relationnelles... et, paramètre souvent oublié, il y a des activités plus faisables que d'autres par des enseignant-e-s polyvalent-e-s.

Les programmes actuels sont à améliorer, pour mieux aider les enseignant-e-s en donnant des repères précis sur ce que les élèves doivent apprendre et donner des repères sur les expériences que les enfants devront avoir obligatoirement vécues en fin de scolarité. Par exemple, en primaire, la danse n'est pas enseignée partout alors que les enfants de cet âge sont encore peu dépendants des stéréotypes sexués. Le jonglage ou la GRS devraient être obligatoires pour qu'aucun enfant ne sorte de l'école en étant encore maladroit. Les jeux traditionnels devraient être réhabilités – et traités pour ne pas éliminer les plus faibles – parce qu'ils sont plus facilement gérables en classe entière que les sports collectifs, et tout autant intéressant sur le plan des stratégies collectives, etc.

La formation devrait avoir pour but d'aider les enseignant-e-s à comprendre le fondement de ces choix, donner des outils pour que tous les élèves « entrent » dans l'activité, définir la quantité de pratique minimum, les étapes pour y arriver, les situations porteuses de transformations, ce sur quoi doit porter l'activité réflexive, etc.

Pour que l'école assure sa mission, il y a d'autres conditions à réunir, notamment celles des installa-

tions sportives qui font défaut dans nombre d'endroits aujourd'hui, mais aussi celle d'un enseignant-ressource par école pour impulser une dynamique d'équipe, des échanges de service, des rencontres sportives avec l'USEP, etc.

Pour conclure, l'EPS est une discipline scolaire depuis que l'école existe (dès l'antiquité la formation physique fait partie des disciplines fondamentales). Aujourd'hui encore, elle est enseignée pour tous et toutes de la maternelle à la terminale, et également obligatoire dans certaines universités et grandes écoles (l'élite sait ce qui est bon pour ses enfants !). Elle est cependant confrontée à des problèmes récurrents. Elle a été fragilisée par le « socle commun » qui n'accorde à la formation physique sportive et artistique qu'une seule compétence, le « savoir nager ».

Depuis 40 ans, de nombreux gouvernements ont tenté de la rendre optionnelle et/ou de la « déscolariser », pour économiser des enseignants et les remplacer par des animateurs sportifs moins qualifiés, moins rémunérés, moins protégés statutairement. Dans le secondaire, ces tentatives ont échoué grâce à la présence des professeurs d'EPS et d'un syndicat spécifique le SNEP-FSU. Dans l'école primaire, l'actuelle réforme du périscolaire, faute d'investir dans un changement en profondeur des contenus scolaires, institutionnalise la confusion entre l'école et le hors-école. Elle peut renforcer la hiérarchie des disciplines scolaires et inciter les enseignant-e-s à centrer encore plus qu'aujourd'hui sur les disciplines dites fondamentales. L'éducation globale serait alors amputée de tout ce qui a trait aux apprentissages « par corps ». Cela renforcerait les inégalités sociales, sexuées et territoriales.

Au contraire, il faut créer un rapport de forces pour « plus et mieux d'école » et donc « plus et mieux » d'EPS, d'Arts, de techno... pour une éducation complète de tous les enfants. Le SNEP-FSU entend y contribuer.

« TOUT NE PEUT PAS ÊTRE FAIT À L'ÉCOLE »

un glissement idéologique libéral en 30 ans ?

Christian Foiret
Luc Beunier
PCF du Loiret

Il peut être intéressant d'interroger les phénomènes qui conduisent depuis quelques années un certain nombre de **Mouvements d'éducation populaire** (MEP) à collaborer plus ou moins étroitement avec les pouvoirs successifs à la transformation du système éducatif.

Ils abondent ainsi le « tout ne peut pas être fait à l'école » qui sert de base idéologique au *Projet éducatif territorial* (PEDT). Celui-ci étant le support de la sous-traitance aux collectivités locales de missions de l'école, incluant un risque de glissement vers la privatisation. Ainsi est alimenté un brouillage des repères qui fait se disperser la vision d'une cohérence de la riposte.

Des liens forts MEP/EN

Des liens forts entre le système éducatif et les *Mouvements d'éducation populaires* (MEP) se sont tissés dans l'immédiat après-guerre sur des valeurs progressistes, une vision démocratique de la société. Les activités de loisirs éducatifs ont été conçues comme complémentaires de l'EN, porteuses de valeurs : le pari de l'éducabilité, une conception laïque de la société. Elles s'appuient sur une vision de l'enfant comme futur parent, futur adulte capable de s'intéresser au devenir de la société, capable de prendre des responsabilités. Rappelons que l'Assemblée nationale en 1981 est composée à 75% de personnes issues de l'éducation populaire.

Pas de concurrence : des objectifs éducatifs convergents, des objectifs pédagogiques différents avec des lieux d'actions très identifiés (colonies, centres de loisirs, camps...), des structures propres, voire des audaces structurelles (les CLAE, centres de loisirs associés à l'école), « l'école ouverte à l'action concertée des co-éducateurs et à l'éducation globale » (1977). Des pratiques d'animation différenciées qui privilégient le ludique. Ce n'est pas un partage des apprentissages, ce sont deux champs d'intervention correspondant à des besoins de l'enfant, des moments de vie différents.

Un soutien fort de l'État

Les MEP se développent parce que l'État les soutient par des postes de mise à disposition (MAD) et/ou de détachés. Ces postes sont occupés par des enseignants chargés de mettre en œuvre une politique

d'activités complémentaires au service du développement global de l'enfant.

En 1981, avec Savary, les MEP deviennent partenaires officiels de l'EN avec la politique des ZEP. Associés aux conseils de ZEP, ils ont des agréments pour former les intervenants et participer à des activités. Des municipalités investissent dans l'élévation de la qualité des interventions (aide à la formation, embauche de permanents, soutien aux associations départementales...). C'est à cette époque qu'émerge la revendication du statut d'animateur volontaire, preuve qu'il y a là un besoin de reconnaître les intervenants pour des éducateurs.

1986 : la rupture

La droite (Monory) en 86, coupe le cordon ombilical et met fin aux MAD et aux détachements. C'est une rupture institutionnelle qui ne sera jamais remise en cause par la suite ni par la gauche ni par la droite.

Dans les années 90, de fait, les MEP s'affaiblissent. Une politique éducative d'accompagnement au renoncement est promue au nom du réalisme économique (austérité) et dans un renoncement idéologique se traduisant par une baisse du niveau d'exigence humaniste.

Résistances, renoncements, combats idéologiques, glissements...

C'est une période contrastée néanmoins. On assiste à des résistances sur des thèmes portés par des MEP auprès des jeunes de leurs structures : racisme, droits de l'enfant, solidarité entre les peuples, paix, activités techniques et scientifiques... Mais, en même temps, les MEP sont sommés de se cantonner aux tâches d'animation sans déborder sur ce qui avait dimension politique et sociale. C'est concomitant avec les campagnes sur l'absence d'autre issue que le capitalisme, le « vive la crise » et la 3^è voie sociale-démocrate.

Les MEP trop politiques sont ignorés, parfois éjectés localement ou sommés de se ranger à la stricte animation et de cesser les thèmes formant à la contestation du système.

Si dans les années 90 les MEP avaient des missions de services publics, parallèlement le secteur des loisirs éducatifs est grignoté par des entreprises de loisirs à buts lucratifs. On voit fleurir des organismes proposant des colonies, des camps, des séjours et investis-



un glissement idéologique libéral en 30 ans ?

sant l'accompagnement éducatif et ses officines d'aide à la réussite scolaire. En même temps, les séjours se réduisent, les tarifs augmentent, l'aide aux MEP diminue, des subventions disparaissent. Et pourtant c'est leur seul moyen de subsistance. On passe d'une aide aux associations à une aide aux activités.

Mutations et affrontements

La politique des ZEP et la décentralisation dans le même temps viennent donner aux collectivités territoriales des responsabilités nouvelles et ouvrent la porte à des pistes porteuses de risques. Au besoin de repenser l'accueil et l'encadrement en maternelle, on substitue et rend indispensable la présence de l'ATSEM. Au besoin de penser la présence de professeurs spécialisés dans les écoles, on substitue l'embauche d'intervenants municipaux. Au nom de l'ouverture de l'école, une myriade d'associations, de groupes à vocation culturelle investissent l'institution scolaire, brouillant les pistes des missions de celle-ci. Mais c'est aussi la mise en œuvre par divers dispositifs des activités municipales périscolaires issues d'une demande d'accueil des parents et d'une volonté des élus de contribuer à l'éducatif.

Les liens entre les MEP et l'EN se transforment. La professionnalisation des cadres des MEP influe sur la base idéologique de la formation vers un repli sur l'animation. Des aspects progressistes passent à la trappe : la vie démocratique des stages et des séjours avec les jeunes, la conception de l'enfant dans une vision émancipatrice, la pédagogie, les bases qui ont forgé les MEP dans la suite du programme du CNR. Une conception majeure du rôle de l'animation disparaît : le pari d'une jeunesse capable d'être éducateur dès 16 ans, d'entrevoir la possibilité d'assurer une fonction éducative (parent, enseignant, militant ...).

Cette période est aussi celle d'un affrontement sur la laïcité. Des mouvances anti-laïques agissent, en concurrence pour accompagner les renoncements. C'est le cas par exemple de la mouvance issue du PS avec la CFDT et l'UFCV.. C'est aussi le cas de L'IFAC créée par la droite. Ils militent idéologiquement et ont des soutiens du côté du patronat. Ces batailles fragilisent l'éducation populaire en entier. Les structures à l'articulation école / loisirs disparaissent, des liens se coupent.

La droite dure au pouvoir modèle le système

En 2008 arrive l'accompagnement éducatif. Une première entorse à la réglementation de l'encadrement augmente le nombre de jeunes par animateur. Des MEP pour survivre (et par perte de repères ?) acceptent des interventions dans l'école au nom de la lutte contre l'échec scolaire. La confusion fait un pas de plus.

Aujourd'hui les *Temps d'activité périscolaire* (TAP) de la réforme des rythmes convoquent les MEP dans la confusion des missions. Le rapport d'encadrement est encore abaissé. Les locaux scolaires sont utilisés pour les 2 types d'activités. La porte s'ouvre à un partage des prérogatives scolaires précarisant les animateurs. Le PEDT est clairement sur du périscolaire : « complétant l'action éducative des enseignants », « favoriser la réussite scolaire », « les activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation », la construction de compétences directement puisées dans les programmes.

Le « tout ne peut pas être fait à l'école » tombe bien, dans un consensus entre la plupart des MEP et des forces gagnées à renoncer à une vision émancipatrice de l'éducation. La confusion est totale chez les parents, chez les enseignants et dans bien des milieux progressistes.

Repenser les missions respectives

Il y a certainement à repenser clairement les missions respectives de l'école et des activités de loisirs éducatifs. Le rôle des MEP serait à redéfinir et il faudrait leur redonner des moyens réels de vie. Certains d'entre eux défendaient à une époque l'idée d'un grand ministère de la jeunesse et de l'éducation. En 30 ans l'éducation populaire et ses valeurs ont été bien mises à mal. La collaboration étroite parfois entre certains mouvements et les pouvoirs politiques successifs a bien aidé. Le formatage des générations, y compris à travers l'animation de loisirs, reste un objectif du remodelage du système éducatif, dans le déni de la Convention Internationale des droits de l'enfant.

« Tout ne peut pas être fait à l'école » : une porte ouverte au risque de la sous-traitance des missions de l'école. Les forces libérales ont bien compris les dangers que portait l'éducation populaire en termes de valeurs émancipatrices.

DÉMOCRATISER L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-ÉCRITURE

quel diagnostic pédagogique ? quelles pratiques alternatives ?

André Ouzoulias

professeur agrégé honoraire
Université de Cergy-Pontoise (IUFM)
psychopédagogue

Avant toute ébauche d'une « refondation pédagogique » et, notamment, d'une refonte des programmes, il conviendrait de répondre à la question suivante : y

a-t-il, dans les progressions les plus répandues et les choix didactiques structurant l'école primaire depuis plusieurs années, en lecture-écriture, en mathématiques, dans les disciplines scientifiques, etc. des options qui sont susceptibles d'engendrer l'échec de 15 à 20 % d'élèves (et d'entraver la réussite de bien d'autres) ? Répondre à ces questions, c'est aussi se demander si l'école française, ainsi qu'elle le devrait, a effectivement adopté comme modèle d'élève, « celui qui n'a que l'école pour apprendre »¹.

Concernant les mathématiques, Rémi Brissiaud, dans des textes récents², a mis en évidence une contribution déterminante des choix pédagogiques opérés à partir de 1986 au véritable effondrement des performances des élèves français jusqu'en 2007, révélé par les évaluations nationales de la DEPP³.

Pour ma part, s'agissant de la lecture-écriture, je vois quatre domaines dans lesquels il faut travailler à une réorientation pédagogique qui conditionne la démocratisation des savoirs.

1. L'apprentissage de la langue orale en maternelle

En fin de maternelle, s'exprimer avec à-propos et clarté, c'est un objectif en soi, mais c'est aussi la moitié du chemin vers la lecture. *Les écoles maternelles des quartiers populaires doivent avoir les moyens humains d'organiser chaque jour des petits groupes de langage.* Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » devrait y être consacré en priorité. Il rend possible des groupes de conversation dirigée de 4 ou 5 enfants, durant 40 minutes chaque jour, chaque enfant pouvant alors parler 5 ou 6 minutes. On le mesure bien, c'est tout simplement un minimum ! Mais ce serait là un « investissement à très haut rendement ».

Encore faut-il distinguer langue orale et langage écrit entendu. Ainsi, la lecture à haute voix d'œuvres du patri-

moine est incontournable, mais elle n'assure pas le développement de l'oral. La différence entre les deux modalités tient surtout à la syntaxe. Il n'y a pas à les hiérarchiser (l'écrit au-dessus de l'oral). *Les enfants ont besoin de développer leurs capacités dans ces deux modalités.*

Les programmes devraient pointer ces différences et donner l'ordre d'apparition des structures syntaxiques chez les enfants. Ils devraient souligner que le développement syntaxique à l'oral est le moteur invisible mais puissant de l'essor du vocabulaire. Il conviendrait aussi que les enseignants soient formés à analyser les productions orales de leurs élèves et à proposer les interactions les plus fécondes⁴.

2. L'entrée dans la graphophonologie (le décodage) à la charnière GS-CP

Aujourd'hui, les progressions préconisées par de nombreux psychologues cognitivistes et par l'institution s'organisent en deux phases :

- 1°) En GS, les enfants isolent les principaux « petits sons » (les phonèmes), par affinement progressif de la discrimination auditive, grâce à des exercices dits de « phonologie » sur des stimuli sonores par exemple : « chameau » →]-a-m-o.
- 2°) En fin de GS et au CP, ils associent ces « petits sons » (les phonèmes) aux « lettres ou groupes de lettres » (les graphèmes) correspondants.

Or, en début de CP, d'après les chiffres de la DEPP, en 2011, entre 22 % et 50 % des items d'analyse phonologique sont échoués. Cela signifie qu'au moins 22 % des enfants ne sont pas prêts à entrer dans la seconde phase de cette progression.

Par ailleurs, selon les recherches disponibles, en GS, ce sont les élèves qui ont déjà une première connaissance de l'écrit (et des lettres) qui réussissent le mieux ces tâches d'analyse phonologique. Autrement dit, si les élèves de ZEP les réussissent moins bien en moyenne, ce n'est pas qu'ils ont un tympan plus grossier, mais qu'ils manquent de ces connaissances sur l'écrit. En outre, 95 % des élèves qui savent segmenter des mots écrits en syllabes (PA-PA, TA-PIS, CHO-CO-LAT) en tout début de CP (pourtant, ils ne savent pas encore lire) sont bons ou très bons lecteurs en fin de CP⁵. On peut donc aider l'ensemble des élèves en leur laissant prendre appui sur la représentation écrite des mots ou des syllabes qu'on leur demande d'analyser.

En outre, il faut se limiter, en maternelle, aux unités les plus faciles (mots, syllabes, rimes...), c'est-à-dire en n'abordant les relations graphème-phonème qu'au CP. La Grande Section ne doit pas être un petit CP. C'est une exigence démocratique minimale ; la pédagogie de la GS doit faire fond sur la capacité des enfants à segmenter les mots en syllabes orales (quasiment 100 % de réussite).

1. L'expression est de Bonnéry, S., 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute.

2. Brissiaud R., 2013, *Apprendre à calculer à l'école : les pièges à éviter en contexte francophone*, Retz ; 2013, « Maternelle : De faux bons résultats », *Le Café pédagogique* : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/18092013Article635150858806829907.aspx>

3. DEPP, 2008, « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Note d'information*, 38, décembre 2008.

4. Voir Boisseau P., 2005, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz-CRDP de l'académie de Versailles.

5. Ouzoulias & Fischer, 2012, « L'accès à la lecture autonome en fin de CP : y a-t-il un rôle déterminant d'une première compréhension de la graphophonologie au niveau de la syllabe ? », in *Inégalités scolaires et résilience*, FNAME-Retz.



démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture

Comme l'analyse porte sur les deux formes de stimuli (oral et écrit) en parallèle, il est alors très clair pour les enfants qu'ils sont en train d'apprendre à lire et à écrire, à la différence de l'analyse « des sons de la langue » sans support écrit qui peut créer un « malentendu sociocognitif »⁶ : quel est en effet, pour les enfants, le sens de ces activités où « il faut trouver des sons » ?

Et en se dotant de connaissances sur l'écrit, les enfants se trouvent en meilleure situation pour découvrir les phonèmes au CP. Pour analyser cet événement temporel fugace qu'est la syllabe orale, l'enfant peut en effet raisonner sur une représentation spatiale permanente. La syllabe écrite lui rend tangible la syllabe orale : cette émission de voix unique se présente d'emblée, dans son reflet écrit, comme un être composé. L'écrit offrant un « plan de réflexion » de l'oral, la syllabe écrite peut alors, pour ainsi dire « révéler » les phonèmes au sein de la syllabe orale. Pour s'exprimer comme Vygotsky, l'enfant se sert ici de l'écrit comme d'un *instrument psychologique* pour analyser l'oral⁷.

3. La production d'écrits au quotidien

Pour les enfants qui n'ont pas une grande expérience de l'écrit, c'est en écrivant qu'ils peuvent le mieux s'approprier la langue écrite, activement et de manière accélérée. Pourtant, les élèves de CE1 (parfois au-delà...) sont hélas de plus en plus nombreux à n'avoir jamais écrit le moindre texte. Cela devrait nous paraître aussi incongru que le cas de jeunes enfants dont on voudrait stimuler le langage sans les faire parler, d'apprentis musiciens qui ne joueraient pas d'un instrument ou ne chanteraient pas...

Avec l'attention au langage oral, *faire écrire des textes est le levier le plus décisif dans la démocratisation de l'école*. De là l'idée d'organiser des ateliers d'écriture quotidiens dès que possible (au CP, voire en fin de GS). Pour que cette

pratique se généralise, il convient de *privilégier des textes courts et les situations qui favorisent l'autonomie* (par exemple les situations « oulipiennes »)⁸ et de donner aux élèves des *outils d'autonomie*, non pas le dictionnaire classique, inutilisable par les débutants qui cherchent l'orthographe d'un mot, mais des textes références, des glossaires illustrés, des glossaires thématiques, un dictionnaire orthographique à entrée phonologique, etc. En cas de difficulté impossible à résoudre par ces moyens, les camarades et l'enseignant sont aussi des recours possibles.

4. L'appropriation de l'orthographe

Outre un handicap – qui peut être lourd – dans la production d'écrits, une conséquence invisible du recul des performances en orthographe (moins deux années en moyenne entre 1997 et 2007 ; moins quatre années pour les élèves de ZEP !) est le *retard dans la reconnaissance orthographique des mots*, dite aussi « reconnaissance directe », alors que celle-ci facilite la compréhension, rend la lecture vélocité et favorise l'acquisition du vocabulaire en lecture⁹. Du reste, on peut se demander si les mauvaises performances françaises en compréhension de l'écrit ne tiennent pas pour une grande part à ce recul en orthographe.

Il convient de réagir avec vigueur. La piste la plus intéressante est bien sûr de faire écrire quotidiennement les élèves. Mais cette exigence de quantité peut sembler contradictoire avec celle de la qualité de l'orthographe des textes. Or, une erreur d'orthographe lexicale (mézon ; demin ; pianeau ...), si elle est plausible sur le plan de la graphophonologie, crée inmanquablement une *interférence* avec l'écriture correcte. Cela entrave la mémorisation de l'orthographe de ces mots et, de ce fait, l'accès à leur reconnaissance directe en lecture. Les lettrés font régulièrement l'expérience de ce phénomène d'interférence lorsqu'ils sont déstabilisés par des écritures erronées affectant des mots peu fréquents : accompte, algorythme, traffic, hoberot...

D'où l'idée de *ne pas laisser les enfants inventer l'orthographe des mots*. Pour qu'ils puissent cependant être autonomes, les enseignants leur fournissent des outils faciles à utiliser (ils ont été évoqués plus haut).

Ces propositions pédagogiques alternatives ne sont pas des rêveries. De nombreux enseignants, notamment en ZEP, montrent chaque jour que ce chemin est celui de la réussite.

6. Bautier É. & Rayou P., *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF, 2009.

7. Vygotsky L. S., 1934, *Pensée et langage*, trad. française de Sève F., 1985, Éditions sociales, réédition 1998, La Dispute. Voir aussi : Vygotsky L. S., 1930, « La méthode expérimentale en psychologie », trad. française de Haus C., in *Vygotsky aujourd'hui*, Schneuwly B. & Bronckart JP (éd.), Delachaux et Niestlé, 1985, 39-47.

8. Ouzoulias A., 2004, « La production de textes courts... », in *Comprendre et aider les élèves en difficulté*, FNAME-Retz ; Ouzoulias A., « Les difficultés en lecture-écriture : et si on cherchait aussi à les prévenir ? », *Dialogues*, revue du GFEN, numéro spécial, novembre 2011.

9. Ouzoulias A., 2011 : http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire-194/9/Andre_Ouzoulias_111209_C_201949.pdf

Ce texte résume un long article mis en ligne par le Café Pédagogique en quatre parties au mois de novembre. Pour retrouver le texte complet :

L'enseignement de la langue orale française en maternelle

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/12112013Article635198363324711840.aspx>

La compréhension de la graphophonologie à la charnière GS-CP

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/13112013Article635199190059503233.aspx>

Faire écrire les enfants : une urgence pédagogique et sociale

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/14112013Article635199997289263733.aspx>

L'acquisition de l'orthographe, un enjeu crucial

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/15112013Article635200997379561591.aspx>

RYTHMES OU FLEXIBILITÉ SCOLAIRE, IMPASSE OU STRATÉGIE LIBÉRALE ?

travail du dimanche et rythmes scolaires ont-ils quelque chose à voir ensemble ?

Alcide Carton

inspecteur de l'Éducation
nationale honoraire

« Rythmes scolaires : comment sortir de l'impasse », titrait *l'Humanité* dernièrement.

S'agit-il réellement d'une impasse ou n'est-ce pas plutôt le résultat calamiteux de la décision d'un pouvoir borné ayant accepté l'idéologie néolibérale et poursuivant, à son tour, de manière sournoise la casse déjà bien engagée du service public républicain d'éducation ?

Il faut rendre hommage à *l'Humanité* d'avoir consacré une pleine page à la question des rythmes scolaires modifiés, au moment même où l'actualité met sur le devant la question du travail du dimanche. On ne peut manquer de faire quelques rapprochements entre ces questions. Toutes deux concernent la vie familiale de ceux – les mêmes – qui sont directement concernés : les pères et les mères qui subissent le travail précaire, la flexibilité des horaires, celles et ceux qui au chômage ont tout perdu, y compris leurs repères temporels sociaux d'une part et, désormais, leurs enfants d'autre part. Toutes deux procèdent du même élan libéral, s'accaparer et gérer, à leur place, ce qui reste aux travailleurs du bon usage par soi du peu de temps à soi, car ce temps-là est aussi une marchandise.

Ainsi, au nom de la démocratisation du temps périscolaire, au moment même où les parents s'épuisent dans des horaires débridés et incertains, le temps consacré à l'école, réduit de deux heures volées par la droite aux bons élèves pour pallier l'impopularité des milliers de fermetures de postes, se prolonge d'un temps d'activisme périscolaire censé agir sur les performances des élèves concernés. On arrive même à justifier cette imposture par des arguties pseudo-scientifiques empruntées à la chrono psychologie. Pour obliger les parents, l'imparable loi économique, pour les enfants, l'imparable loi psychologique. En 2008, la droite, si prompt à s'offusquer aujourd'hui, a volé aux élèves et aux enseignants (au moins) deux heures de culture scolaire partagée. Or, réduire le temps d'enseignement n'a eu pour conséquence depuis quarante ans que d'exposer de plus en plus, hors de l'école, les enfants aux inégalités sociales et culturelles. L'on persiste aujourd'hui. Le ministre Peillon a ainsi substitué à ces deux heures de culture scolaire volée du « temps éducatif » payé au moindre coût, accroissant les inégalités sur le territoire. Le compte n'y est pas et ce sont les enfants qui subissent les effets de la précarité et de la flexibilité

de la situation de leurs parents plus encore que les autres qui paient le prix de ce tour de passe-passe.

Car cette réforme des rythmes scolaires concerne les enfants de ceux que l'on voudrait voir travailler le dimanche. Curieux rapprochement, elle ne concerne en rien ceux des actionnaires et des cadres bourgeois de la grande distribution ou d'autres holdings, qu'ils fréquentent ou non l'école publique. Il y a bien longtemps que leurs activités s'accordent à leurs rythmes soi-disant biologiques. Ils ont un emploi du temps de ministre et dans l'entre-soi de leur classe sociale, ils naissent bourgeois et apprennent à le devenir.

Il fallait bien être « énarque », philosophe, ou pour le moins « chronobiologiste », pour penser qu'on pourrait bousculer la vie quotidienne des petits de maternelle et même des plus grands, par la succession d'une multitude d'intervenants, sans compromettre leur fatigabilité et leur attention pendant les heures d'école.

Cette mesure ne souffre pas seulement de son impréparation. Elle ne résoudra en rien la question des inégalités. Elle repose sur une conception économique, hiérarchisée, des savoirs et des disciplines scolaires, de la culture et plus généralement de l'être humain réduit à n'être qu'un producteur. On pourrait la considérer comme anecdotique si elle n'était la suite navrante d'une politique d'éducation libérale avançant à pas feutrés depuis des années et soumise aux intérêts du marché et de la compétition.

Contrairement à toute idée habilement distillée, les enfants des milieux populaires n'ont pas trop d'école. Certes, aujourd'hui, ils n'y sont pas heureux, s'y ennuiant souvent, et du moins comme beaucoup de citoyens dans cette république inégalitaire, ils ne s'y reconnaissent plus. Mais la problématique des rythmes n'a guère de rapport avec la question stratégique des finalités de l'école. Rompre avec le déterminisme social est avant tout une question de volonté politique, une question pédagogique globale. C'est dans l'école et à partir de l'école qu'il faut s'y atteler.

Célestin Freinet l'a dit en son temps. Si l'enfant trouve sens dans ses activités, il ne voit pas le temps passer à l'école. Et j'ai observé bien souvent, en inspection, des jeunes élèves à l'heure de midi s'étonner et dire : « Déjà, Madame ? » La périodicité et l'alternance des activités est avant tout une question d'ordre pédagogique et les maîtres expérimentés savent l'utiliser.





rythmes ou flexibilité scolaire, impasse ou stratégie libérale ?

Résoudre un problème de création plastique mobilise autant l'attention que résoudre un problème d'arithmétique ou une question scientifique. Toutes les disciplines scolaires contribuent également à la formation de l'esprit sans hiérarchie entre elles. Toutes demandent un effort qui élève. Et c'est à l'école publique et à ses maîtres, dont c'est le métier, de s'en préoccuper, si nécessaire en collaboration avec des partenaires éducatifs. En finir avec les évaluations classant élèves, maîtres et écoles, en finir avec la compétition scolaire, rendre aux maîtres qu'on a « prolétarisés » leur dignité d'ingénieurs de la pédagogie, réduire les inégalités d'équipement des écoles, il y a là du pain sur la planche de la reconstruction d'une école qui se préoccupe des plus pauvres de ses élèves.

On m'objectera que l'effort envers le périscolaire tient de ce double souci social et pédagogique, qu'il apporte la variété, l'ouverture culturelle. Il s'agit, en vérité, de remplir le temps précieux des enfants d'heures d'activités, à moindre coût, que l'on pourra confier bientôt au privé par l'appel d'offres auprès des mairies. Et, prenant le contre-pied de Condorcet qui, au nom de la laïcité, voulait protéger l'école des lobbies et pouvoirs locaux en en faisant un service national, on ouvre grand le boulevard des inégalités territoriales et du marché scolaire et des petits pouvoirs locaux.

Cette « grande mesure » (dixit le ministre) n'est pas aménageable. Il faut la sacrifier. Aussi, pour sortir de « l'impasse », sans vouloir sauver si cela demeurerait encore bien nécessaire le « soldat Peillon », je risquerai trois propositions au risque d'être impopulaire.

1. Revenir aux quatre jours et demi de classe et à vingt-six heures de présence des élèves. Et le samedi matin n'est pas le plus mauvais moment pour cela.
2. Créer dans chaque canton un observatoire des inégalités scolaires piloté et animé par l'éducation nationale et rassemblant des représentants de tous les citoyens concernés. Offrir aux citoyens qui le composent les moyens d'y réfléchir ensemble, d'y débattre, de proposer et de créer. En finir avec les inégalités comme obligation de résultats, la démocratie concrète comme moyen.
3. Traiter d'urgence la question pédagogique chargée de reconstruire l'école en décrétant que tous les enfants sont capables d'acquérir une culture citoyenne commune et que toute forme de compétition libérale scolaire y est interdite.

Au moins, ayant avancé cela, j'aurai la conviction d'avoir véritablement agi pour commencer à reconstruire l'école républicaine, qui m'a fait ce que je suis.

paru dans l'Humanité le 5 novembre 2013

LES RYTHMES SCOLAIRES

en question

Jack Proutt

président de la fédération
des œuvres laïques
de Maine et Loire

L'application de la réforme des rythmes de l'enfant tangué. Il fallait s'y attendre. Le brusque passage, en partie improvisé, d'une école structurée à des animations diverses plus

ou moins organisées ne pouvait être, dans un premier temps, que perturbant. Un rodage est nécessaire. Il faudra trouver des locaux adaptés hors des salles de classes, des animateurs formés et proposer des activités intéressantes. Il faudra beaucoup d'argent des communes pour que la réforme trouve son plein régime. Mais, sur le fond, est-ce une bonne réforme ?

Des contradictions

L'idée d'offrir des activités culturelles à tous les enfants après le temps scolaire est louable. De même, puisqu'il est entendu que les coupures hebdomadaires démobilisent les élèves plus qu'elles ne les reposent, le rétablissement de la semaine de quatre jours et demi semble une bonne mesure.

Les motifs de la réforme pris séparément se justifient. Mais la façon de les concrétiser les rend contradictoires. Le raccourcissement de la journée scolaire va à l'encontre du respect des rythmes chronobiologiques*. D'ailleurs, il en n'est plus question. On parle désormais d'aménagement des rythmes scolaires, ce qui est différent. Le référent scientifique a disparu. Contradictoire aussi la volonté d'un enrichissement culturel pour tous les élèves et le financement des actions périscolaires par des collectivités locales inégalement riches.

Les conditions pour plus et mieux d'école

Les contradictions de la réforme ne démentent pas la nécessité d'une transformation de l'école élémentaire. Si nous voulons que l'école soit faite pour ceux qui n'ont qu'elle pour apprendre, il faut d'abord lui donner du temps. Plus que l'aménagement des rythmes réparti entre temps scolaire et temps périscolaire, il faut davantage d'école. Allonger le temps scolaire sur l'année et le maintenir dans la journée permettraient d'organiser des emplois du temps respectant les fatigues passagères des élèves.

Sur une durée plus longue, aucune discipline ne serait négligée. Arts et éducation physique et sportive contribueraient ainsi pleinement à l'acquisition d'une culture commune. L'enseignement de soutien y aurait une place plus conséquente.

Mais cette réforme fondamentale en impliquerait d'autres. La polyvalence du professeur d'école devrait être abandonnée. Une polyvalence d'équipes composées de maîtres à dominantes ou spécialisés devrait s'y substituer. C'est un

passage obligé pour que tous les savoirs disciplinaires soient bien exploités et deviennent objets de recherches didactiques.

La spécialisation des professeurs d'école entraînerait une diminution de leur horaire hebdomadaire. Mesure par ailleurs indispensable pour compenser un temps d'école annuel plus long. La diminution des vacances devrait aussi s'accompagner d'une revalorisation salariale.

Une réforme ambitieuse s'inscrirait dans « une école commune » incluant le lycée. L'appropriation progressive de savoirs structurés pour tous en serait la finalité. Une Éducation nationale forte pour assurer l'égalité d'enseignement sur tout le territoire national en serait le garant.

De tels changements coûteraient et bousculeraient des habitudes. Seule une vraie volonté politique partagerait la mettre en chantier. L'aménagement des rythmes scolaires ne prend pas cette voie. L'école élémentaire étant ce qu'elle est, la réforme incite à déléguer certains enseignements aux collectivités territoriales.

Outre les inégalités qui en découleront, la cohérence et la mission de l'école en seront à terme affaiblies. En estompant les frontières entre le scolaire, le périscolaire et l'extra-scolaire, les projets éducatifs de territoire représentent un danger pour l'unité nationale de l'école laïque.

La place des associations laïques

Les associations d'éducation populaire laïques, en général, n'ont pas fait cette analyse de la réforme. Elles n'ont retenu que la volonté d'un apport culturel du périscolaire aux élèves. En votant la réforme en son état au Conseil supérieur de l'Éducation nationale, elles ont vu midi à leur porte.

Pour justifier leur engagement, elles arguent de la qualité de leurs contributions. C'est juste, mais elles ne seront pas les seules à intervenir et ne pourront le faire partout. Et même si cela était, il y aurait toujours le danger d'une confusion entre des disciplines obligatoires et des activités optionnelles. Les associations d'éducation populaires, œuvres complémentaires de l'école, ont vocation à prolonger l'école et non à s'y substituer. Leur mission ainsi définie, les plus sceptiques d'entre elles sur la réforme pourront s'y impliquer sans la justifier. En effet, leurs expériences dans le domaine du périscolaire peuvent être utiles et précieuses pour les communes soucieuses de projets éducatifs de qualité.

Les dispositifs mis en place doivent tenir compte des contenus scolaires dispensés sans les influencer. Ils ne doivent pas être des freins à des évolutions toujours possibles et souhaitables de l'école. Des centres de loisirs associés à l'école (CLAE) permettant un dialogue avec les parents et les enseignants semblent une bonne solution. C'est ce que préconise et propose les services de la Fédération des Œuvres laïques de Maine et Loire.

* Au cours de la journée, l'attention et la concentration des enfants varient. Les travaux de chronobiologie les ont précisés. Ils varient aussi en fonction de leurs intérêts pour les disciplines enseignées. Le second constat peut compenser le premier.

RYTHMES SCOLAIRES

et politiques municipales

INTERVENTION AU DÉBAT DE VILLEJUIF

Stéphane Bonnéry

réseau École

Petit rappel historique

Pendant des siècles, l'instruction était réservée à une minorité. L'école pour tous a résulté de logiques contradictoires : d'une part conquête du droit à l'instruction pour le peuple, d'autre part besoin formulé par le patronat d'une main d'œuvre plus instruite. Ce compromis a conduit par étapes

- au droit à la scolarité, mais une scolarité « au rabais » (l'école de Jules Ferry n'affiche pas les mêmes objectifs pour tous)
- à l'allongement de la scolarité pour tous, mais sans que les conditions ne soient réunies pour que tous les élèves puissent apprendre.

Cela a conduit à un déplacement des inégalités : tous les enfants bénéficient d'une scolarité plus longue qu'autrefois, mais les enfants des classes dominantes étudient plus longtemps. L'écart entre eux est donc maintenu. Par ailleurs, une scolarité plus longue pour les enfants du peuple ne signifie pas mécaniquement qu'ils apprennent ce qui est enseigné. « L'échec scolaire » frappe bien plus ceux qui n'ont que l'école pour apprendre les savoirs de type scolaire ; ce sont avant tout les acquisitions de savoirs dans l'école primaire et au collège qui déterminent l'orientation ultérieure.

Si le constat mérite qu'on s'en préoccupe, il n'y a pas de fatalité : on sait aujourd'hui qu'un élève de famille populaire qui entre en 6ème en étant dans les 10% des élèves ayant les meilleurs résultats verra son avenir scolaire et professionnel suivre la même trajectoire que les élèves du même niveau issus des classes supérieures : le « poids » des origines sociales peut être annulé par les apprentissages scolaires. Il faut réunir les conditions pédagogiques pour que tous puissent apprendre la même chose dès la maternelle.

Ce qui se cache derrière la réforme des rythmes

La réforme des rythmes scolaires prolonge la réforme de 2008 où ont été supprimées des heures de classe le samedi matin. Les effets sont conséquents : sur l'ensemble des années d'école maternelle et d'élémentaire, cette suppression correspond, en heures de classe, à l'équivalent d'une année scolaire, et si l'on compte la fermeture de nombreuses classes de toute petite section (2 ans), c'est une perte de 2 ans de scolarité pour une partie non négligeable des élèves.

Et tout cela au nom de l'aide aux élèves en difficulté ! Alors que les savoirs évoluent dans la société et que pour vivre pleinement en 2030-2040, il sera indispensable de maîtriser plus de connaissances qu'autrefois. Avec la réforme, il est demandé aux élèves d'apprendre plus de choses, plus difficiles en moins de temps. C'est impos-

sible. La suppression des heures de classe vise officiellement à « adapter » le niveau d'exigences aux élèves, adaptation qui se traduit de fait à renoncer à enseigner à tous la même chose. Il s'agit aussi de faire accepter l'idée que tout ne peut être enseigné sur le temps scolaire et que ce qui ne peut l'être serait transféré hors du temps scolaire. C'est une étape, qui en prépare d'autres, de transfert de charges vers les collectivités locales et vers le privé péri-scolaire. C'est aussi un choix politique inégalitaire qui repose sur une erreur profonde dans la conception de ce qu'est l'école.

Non à la confusion des différentes formes d'éducation : une alliance à créer entre familles de la classe salariale

Les termes de la réforme laissent à penser que « l'éducation » dans les familles, dans l'école, dans les activités culturelles et de loisirs, c'est la même chose. Loin d'être une réalité c'est un choix politique des promoteurs de la réforme, une minorité, inscrit dans des intérêts de classe. La socialisation familiale est très proche de la socialisation scolaire dans les milieux à fort capital culturel où les parents ont fait des études longues. Ces parents familiarisent très tôt leurs enfants avec des espaces culturels divers (séjours linguistiques, fréquentation de musées, salles de musique, de cinéma ou de théâtre). Ce n'est pas le cas dans toutes les classes sociales.

L'éducation scolaire a une particularité : on y apprend par « l'étude », c'est-à-dire en prenant du recul avec la pratique, en étant dégagé des enjeux immédiats de la production, de la pratique. Apprendre à l'école, c'est se mettre en retrait du monde pour mieux l'étudier, à partir de savoirs théoriques dont l'appropriation change le regard sur l'expérience. Par exemple, une promenade dans un cadre scolaire, au-delà du plaisir qu'elle apporte, exerce à porter un autre regard sur le paysage, à l'envisager sous l'angle des savoirs grâce aux sciences de la nature, à la littérature ou toute autre forme de création artistique.

C'est la mission de l'école que de permettre à tous les élèves de déplacer leurs façons de penser le monde par la médiation des savoirs que l'histoire humaine a accumulés. En y renonçant, elle deviendrait inutile pour la majorité des enfants scolarisés.

Cette forme scolaire d'éducation a imprégné les pratiques familiales des classes dites favorisées pour lesquelles peut être diminué le temps scolaire, comme était envisagée la disparition de l'école maternelle au profit des jardins d'enfants, au motif que l'école bousculerait trop les habitudes des enfants par rapport au rythme familial.

Mais pour grandir, pour acquérir le pouvoir de comprendre le monde et agir sur lui, il est nécessaire d'être



débat à Villejuif

bousculé dans ses habitudes de pensée. C'est le propre du savoir théorique que de nous conduire à un déplacement du regard : notre « expérience première », c'est de voir que le soleil tourne autour de la Terre, et pourtant ... cette « évidence » doit être bousculée. Les décideurs de ces réformes veulent nous faire croire que c'est protéger les enfants du peuple que de respecter leurs besoins, ou leurs rythmes prétendument naturels. Est-ce à dire qu'il ne faudrait pas trop les instruire ? Faudrait-il donc les maintenir dans une ignorance relative ? Pendant ce temps, ceux qui ont été habitués, dans la famille, à une éducation de type scolaire pourront se contenter d'une école aux horaires réduites, puisqu'ils auront un complément d'éducation scolaire au sein de la famille, comme dans les activités qu'elle va pouvoir financer : « école » d'art, etc. La question du savoir repose d'abord sur une question de pouvoir : à partager, ou à réserver à une minorité en laissant penser aux autres que c'est ennuyeux et fatigant ? Oui, c'est fatigant que d'apprendre à raisonner autrement. Les enfants qui auraient plus de « facilité » sont en fait déjà entraînés à la maison à manier intellectuellement les savoirs scolaires. C'est pour cela que cet entraînement, la concentration, qui permettent à chacun de repousser les limites de la fatigue, doivent être permis à tous, à l'école. Les discours récurrents sur les rythmes servent avant tout à faire accepter le renoncement d'un même enseignement pour tous.

La majorité des enfants n'a que l'école pour apprendre la forme scolaire de raisonnement : 57% des élèves à l'âge de l'école obligatoire ont des parents ouvriers, employés (= ouvriers dans les métiers de service), agriculteurs ou sans profession, qui pour la plupart n'ont pas fait d'études longues et n'ont pas acquis les connaissances nécessaires à une éducation de type scolaire. Leur éducation est tout aussi légitime, même s'il elle ne s'inscrit pas dans la transmission de la culture savante.

Sur ce point, les « décideurs » veulent opposer les familles les plus populaires et les familles qui, si elles ont fait des études longues, vivent elles aussi de leur travail. La bourgeoisie, au travers de la réforme des rythmes, veut capter les salariés « intellectuels » dans une alliance contre le peuple, autour de l'idée : « à chacun son école, fin des objectifs égaux traités dans le temps scolaire ». Or, toutes les étapes de démocratisation scolaire ont été gagnées par une convergence d'intérêts entre ces salariés des professions intellectuelles et les catégories les plus populaires. À nous de montrer l'intérêt commun entre ces fractions de la classe salariale.

Le transfert des contenus d'enseignement hors l'école signifie une inégalité d'accès encore plus grande selon les territoires.

Les catégories intellectualisées du salariat ont, elles aussi, beaucoup à perdre si l'État ne remplit plus la même mission partout : si leur éducation familiale est « de type sco-

laire », elles ne sont pas prêtes à consacrer le temps familial à faire des exercices scolaires que l'école n'aura plus le temps de faire, ou à faire comprendre ce que l'école n'aura plus le temps de faire apprendre. C'est dévoyer la famille que d'en faire une annexe de l'école ; à chacun son rôle, l'école à l'école ! Certaines de ces familles vont devoir faire des kilomètres chaque matin pour conduire leurs enfants dans une école où l'on enseigne tout le programme et pas seulement le « socle commun », alors qu'elles sont déjà contraintes à s'installer de en plus nombreuses dans les villes de la petite couronne parisienne, chassées par les prix de l'immobilier parisien. Il nous faut travailler les convergences entre ces catégories sociales et les catégories les plus populaires, qui bien sûr, seront les plus pénalisées par la réforme : uniformisation par le bas de leurs établissements scolaires, objectifs d'enseignements tirés vers le bas, etc. Cette réforme veut faire croire que le problème des énormes écarts entre élèves serait résolu par le transfert de l'école aux animateurs et intervenants culturels. C'est faux !

L'école, les autres intervenants éducatifs et la question des équipements et des frais

Confier à des animateurs des temps qui devraient relever du scolaire, c'est commettre une confusion à plusieurs niveaux. L'animation, comme l'intervention des acteurs culturels, sont des formes d'éducation qui ont elles aussi leur spécialité. Ce n'est ni l'école, préoccupée de l'étude, ni la famille. L'animation éduque par le jeu et la découverte, par l'expérience, et non par un travail de réflexivité sur cette expérience. Il n'y a pas de hiérarchie entre les espaces, mais des spécificités différentes, une complémentarité. L'un ne peut pas se substituer à l'autre. C'est cela la « co-éducation » et non ce que l'on tente de nous faire croire à tort, à savoir que chaque partenaire de l'éducation pourrait faire ce que fait l'autre, et que toutes les formes d'éducation seraient de même nature. C'est parce que chacune est irremplaçable qu'elle est complémentaire des autres.

Cette réforme, qui est le second volet de celle enclenchée en 2008 (suppression des samedis matins, donc de 3h hebdomadaires) transforme les animateurs en sous-enseignants : quand des contenus n'ont plus le temps d'être traités scolairement dans l'école (EPS, éducation artistique...) et sont de fait transférés sur le temps périscolaire une pression s'exerce sur les animateurs pour se substituer à l'école plutôt que de mettre en œuvre une approche de ces contenus de manière ludique, sur le temps dédié aux loisirs. En effet, la réforme en cours ne rétablit pas les heures perdues en 2008 et poursuit la logique d'exclusion hors du temps scolaire de ces activités artistiques et sportives : de fait, elles ne sont plus obligatoires, mais optionnelles ! Quelle inégalité





débat à Villejuif

Et cette réforme prive les animateurs de la journée complète du mercredi où la cohérence d'une journée de loisirs pouvait être organisée, empêche l'exercice cohérent de leur métier en ne leur laissant que des interventions limitées à des temps morcelés.

Dans les villes où des équipements culturels et sportifs sont depuis des années au service des jeunes, à l'instar des municipalités de tradition communiste, cette réforme ne pousse pas à « tout créer » pour se substituer à l'école d'État : les équipements existent déjà. Mais si ces temps sont seulement confiés à des spécialistes de l'art et du sport, et plus à des enseignants, on perd une des facettes, celle de « l'étude » scolaire, en se limitant à la pratique.

Ce temps désormais hors du temps scolaire devrait y être réintroduit, avec des interventions complémentaires des enseignants et d'animateurs culturels (directeur du théâtre, bibliothécaires, etc.). Le partenariat devrait permettre, par exemple, d'aborder une œuvre inscrite au programme scolaire sous l'angle de l'étude avec l'enseignant et sous un angle plus « sensible », avec l'intervenant culturel. Il ne suffit pas toujours de voir une pièce de Molière, pour en comprendre la dimension critique : il faut d'abord avoir des connaissances sur les ressorts du comique, sur le sens politique de la moquerie envers les puissants, etc. Inversement, ces savoirs dispensés à l'école, s'ils sont indispensables, ne sont pas suffisants à ce que les élèves « éprouvent » ce comique, ce qui n'est pas de la responsabilité de l'école.

Il y a une vingtaine d'années, existaient, même de manière insuffisante, des crédits d'État pour permettre à des compagnies de théâtre ou des orchestres d'intervenir sur le temps scolaire. Ils ont été supprimés, laissés à la seule charge des villes qui n'ont pas souvent pu assumer cette charge financière. Néanmoins, les efforts dans la programmation dans nos villes sont un atout, sans que l'on puisse se satisfaire de la situation existante. Pour maintenir l'offre, l'école est de moins en moins gratuite : sorties, caisse des écoles etc., et même de plus en plus souvent, remplacement du matériel pédagogique créent une véritable discrimination alors que devrait être interdite toute demande d'argent aux familles. Plutôt que de contraindre les villes à remplacer l'État pour payer des salaires d'adultes, il faut limiter la participation des collectivités à ces seules dépenses de fonctionnement pédagogique : c'est le transfert de l'État sur les villes qui conduit celles-ci à ne pas pouvoir tout payer, et donc aux équipes pédagogiques à demander un complément aux parents.

De même, alors que « savoir nager » relève d'une évaluation à la fin du primaire et au bac, beaucoup de communes n'ont pas les moyens de créer les piscines, les terrains de sport et les gymnases, nécessaires à l'accueil de tous les élèves alors qu'avec le baby-boom de l'an 2000, et le maintien d'un taux élevé de natalité, les effectifs scolaires vont encore augmenter. Tant que des communes sont en

situation de pénurie en la matière, et que des choix doivent être effectués dans la mise à disposition des équipements, la priorité devrait être aux classes où l'on « enseigne » des contenus, et particulièrement les classes avec examen, plutôt que pour les pratiques de « sensibilisation » et de fréquentation occasionnelle. Cela garantirait un suivi sur l'année seule garantie de véritables apprentissages. Si des sacrifices doivent être faits, priorisons ce qui permet au plus grand nombre d'acquérir des savoirs et le pouvoir de faire (nager et pas seulement barboter et se sentir à l'aise dans l'eau, etc.)

Mais pour sortir de la gestion de la pénurie, les collectivités devraient être plus et mieux aidées par l'État pour créer des infrastructures, financer des intervenants afin de proposer à tous des pratiques culturelles et sportives.

Le périscolaire

Si l'école avait les moyens de fonctionner, et le temps pour remplir sa mission, les devoirs seraient inclus dans son fonctionnement plutôt que d'être faits à l'extérieur. En effet, c'est une chose que des contenus compris en classe fassent l'objet d'une révision, voire d'un exercice « d'application » dont le sens ne fait pas de mystère pour l'élève, c'en est une autre que de donner des travaux de compréhension, et plus seulement d'application, faute de temps en classe pour traiter de plus en plus de disciplines, et dans chacune des contenus plus difficiles. Et la dérive est de plus en plus grande. Des parents qui ne sont pas des experts de l'évolution des savoirs et de l'école, pas plus que les animateurs dont ce n'est pas le métier, ne peuvent remplacer les enseignants dans la transmission de ces savoirs. Il faut tirer la sonnette d'alarme du côté des professeurs : seul du temps supplémentaire en classe permettra de sortir de l'impasse.

Le service public du périscolaire doit se concentrer sur la création des conditions matérielles pour faire les devoirs, sur des tâches accessibles à la plupart des adultes : mémorisation, application de ce qui est déjà compris en classe, car tous les élèves sont capables de comprendre si l'on crée les conditions scolaires d'un réel enseignement.

La réforme nous fait marcher sur la tête : suppression de fait des moyens scolaires pour que tous les élèves entrent dans la compréhension (réduction du temps nécessaire aux apprentissages), et transfert de ce qui relève de la mission de l'école (les tâches de compréhension) hors de l'école...

Transversalement

Si l'État oblige les collectivités à se substituer à ses propres missions, ce qui peut arriver, il est important de signifier publiquement que c'est à notre corps défendant, en prenant date pour la suite : ces missions devront réintégrer une éducation renationalisée.

ÉCOLE MATERNELLE

il faut de vrais changements

Christine Passerieux
réseau École

Le ministère s'était engagé à revoir la mise en place des nouveaux aménagements scolaires pour la maternelle, après que tous les personnels concernés mais aussi les parents aient manifesté leurs inquiétudes quant à l'accueil et la scolarisation des plus jeunes. Des recommandations viennent d'être publiées, issues des travaux d'un comité de suivi :

- 1) respecter une alternance équilibrée entre les temps d'activité et les temps calmes et de repos des enfants (sieste)
- 2) aider les enfants à se repérer dans les lieux de l'école et à identifier les adultes de l'école
- 3) organiser avec un soin particulier la transition entre le scolaire et le périscolaire
- 4) adapter les activités aux besoins des jeunes enfants.

Préconisation de « bonnes pratiques » : surtout on ne change rien

On cherche vainement ce qui fait nouveauté et aide au devenir élève dans des recommandations qui relèvent du bon sens, et qui, au cas où le bon sens ne serait pas partagé sont déjà très largement diffusées via des textes, des préconisations à tous les niveaux de la hiérarchie et ce qui subsiste de la formation des enseignants. **S'il faut ajouter de la prescription à la prescription, c'est sans doute que celle-ci n'a que peu d'effets et qu'il faudrait envisager autrement la réflexion sur le métier, avec le concours des personnels concernés.**

Le texte réfère à plusieurs reprises à de « bonnes pratiques ». Là aussi il semble pertinent de préférer de bonnes à de mauvaises pratiques. Mais de quoi parle-t-on ?

- qui en décide et sur quels critères car une pratique n'est jamais neutre elle est même politiquement fort chargée de sens et d'incidences sur la vie des élèves.
- comment les pratiques sont-elles évaluées ? par qui ?
- enseigner consiste-t-il à appliquer des prescriptions ?

Des changements pourtant s'imposent pour une vraie démocratisation

« L'analyse des bonnes pratiques constatées au niveau territorial montre que ces temps périscolaires peuvent permettre aux enfants de bénéficier de temps calmes ou de repos si cela correspond à leur besoin ou encore de participer à des activités adaptées (rejouer à des jeux appris en classe qu'ils aiment particulièrement ; découvrir de nouveaux jeux ; manipuler de nouveaux objets ; jouer avec de petits instruments de musique ; chanter ; réentendre leurs récits préférés, jouer à les mimer, à en reprendre les dialogues ; s'exercer avec des engins roulants, vélos, porteurs, tricycles, trottinettes ; réaliser des travaux manuels ou d'arts plastiques...) ». Les prescriptions ainsi définies en rajoutent sur la confusion générale. Les situations proposées relèvent, ainsi listées autant de l'école que du temps périscolaire. Les malentendus sur les finalités de

l'école qui creusent les écarts ne peuvent qu'être renforcés si n'est pas interrogé le contenu des dispositifs. *Découvrir de nouveaux jeux ; manipuler de nouveaux objets ; jouer avec de petits instruments de musique ; chanter ; réentendre leurs récits préférés, jouer à les mimer, à en reprendre les dialogues ; s'exercer avec des engins roulants, vélos, porteurs, tricycles, trottinettes ; réaliser des travaux manuels ou d'arts plastiques, à l'école et jouer au centre aéré ne relèvent pas des mêmes intentions et ne requièrent donc pas la même activité, la même posture pour les élèves. Les dispositifs, peuvent être identiques mais leur visée totalement différente.*

Ce que les enfants doivent apprendre à l'école maternelle pour devenir élèves, et ces apprentissages se révèlent d'une extrême complexité car ils interrogent voire bousculent des pratiques antérieures, c'est que certains espaces relèvent d'activités programmées (par des programmes nationaux), obligatoires, avec des modes de faire et de dire qui peuvent leur être étrangers alors que d'autres proposent des activités choisies, sans contraintes d'apprentissages formalisés. Et l'affichage de la photo de Martine, ATSEM le matin (« bonne pratique » recommandée), animatrice l'après-midi, ne permet pas d'identifier ce qui est requis par l'école et possible dans le péri-scolaire. Ce ne sont pas les dispositifs qui favorisent le devenir élève mais bien les enjeux de chaque situation, les modalités de leur mise en œuvre au regard de ces enjeux : à l'école maternelle, on apprend à finir une tâche commencée, à ne pas nécessairement choisir son emploi du temps car l'enseignant a des intentions définies par des programmes. À l'école maternelle, on apprend à échanger avec des camarades que l'on ne choisit pas, à faire de l'EPS parce que c'est l'heure où la salle est libre. À l'école maternelle, on apprend que le langage permet de comprendre, de réfléchir, d'analyser...

Que savent les élèves quand ils ont compris qu'il faut suivre le chemin vert pour aller à la salle d'EPS, ou le chemin rouge pour aller à la bibliothèque ? (« bonnes pratiques » recommandées). Ils acquièrent des automatismes, nécessaires certes mais qui ne font pas nécessairement apprentissage, c'est-à-dire construction d'une compréhension et d'un sens. Et c'est bien cette question du sens de l'école, des apprentissages qui fait différence entre enfants au regard de leurs pratiques socio-culturelles.

Le projet de refondation ne peut être que de faire reculer l'échec scolaire dès la maternelle. Pour cela il s'agit bien de permettre à tous les enfants d'identifier l'espace scolaire, d'en comprendre les fonctionnements, les contraintes mais aussi les possibles et le pouvoir d'agir et de penser qu'il ouvre. Cela ne passe ni par une signalétique, ni par un trombinoscope affiché dans le hall ! C'est l'analyse fine de la nature des problèmes rencontrés par un nombre important d'élèves, qui permettra de mettre en place des contenus d'apprentissage permettant de passer de la socialisation familiale à la socialisation scolaire.

CONSEIL MUNICIPAL DE PARIS

intervention ARE

Emmanuelle Becker
conseillère communiste
de Paris

Monsieur le maire, chers collègues,

Aux mois de décembre et de mars derniers, nous vous avons fait part de notre préoccupation de la mise en place de la réforme des rythmes dès cette rentrée scolaire. En décembre, nous avons ainsi présenté un vœu en écho aux inquiétudes de la communauté éducative pour notamment que la ville s'engage à ce qu'aucune modification de l'organisation de la semaine scolaire ne soit mise en place par la mairie de Paris à la rentrée 2013 sans une large concertation avec l'ensemble de la communauté éducative. En février, nous déposons un vœu pour la création d'une vraie filière animation, afin de garantir formation et sécurité de l'emploi aux animateurs des temps périscolaires, et la fin du recours aux vacances. Nous avons insisté pour que cette réforme fasse l'objet d'un débat au sein du Conseil de Paris. À cette occasion, en mars, nous vous avons dit notre déception : la concertation menée n'était pas à la hauteur de nos attentes, ni celles des enseignants, des parents et des personnels. Alors que Paris se précipitait pour appliquer cette réforme, ils redoutaient l'improvisation – et nous aussi. C'est pourquoi nous avons voté contre la mise en forme de la réforme dès septembre. La rentrée qui vient d'avoir lieu ne peut que nous amener à penser que nous avons raison de demander sa mise en place à la rentrée 2014.

L'école est un bien commun d'aujourd'hui et de demain. Elle est au cœur de ce qui rassemble la gauche : donner les mêmes chances à tous en dépit des inégalités de la naissance. Aujourd'hui, l'éducation nationale traverse une crise profonde après dix ans de casse systématique orchestrée par la droite. Nous évoquons aujourd'hui les écoles élémentaires et les maternelles, mais il y aurait beaucoup à dire sur les collèges et les lycées – dont la situation ne s'améliore pas malgré les annonces. Les classes sont toujours aussi surchargées, avec toujours plus d'enseignants vacataires et moins de surveillants. Dans les écoles élémentaires et les maternelles, la mise en place à la hussarde de cette réforme des rythmes scolaires, dès la rentrée, n'a fait que désorganiser les classes et les rythmes – comme nous le craignons. Cette réforme apparaît comme un passage en force qui met l'école sens dessus dessous. La colère de la communauté éducative, dont les directeurs d'école, est un appel à l'aide. La communauté éducative rassemblée nous dit

que la copie de cette réforme est mauvaise et qu'il faut la recommencer, entendons-la. Car nous partageons avec elle cette ambition d'une école et d'un périscolaire de qualité pour tous.

Nous devons aux Parisiens de ne pas détourner la tête. Paris doit porter une exigence de lucidité, et la relayer auprès du ministre de l'Éducation nationale. L'application de cette réforme est un échec. Et pourtant, les parents, les enseignants, les animateurs, les ASEM ne lui sont pas hostiles par principe. Il faut agir vite, et juguler la désorganisation qui s'installe dans les salles de classes et dans le quotidien des Parisiens. S'aveugler plus encore serait une faute : une faute démocratique et une faute pour l'école. Car l'école a besoin d'aller de l'avant, d'engager d'autres réformes, plus difficiles et plus essentielles encore, pour lutter contre l'échec scolaire. On n'en réussira aucune si l'on sacrifie celle des rythmes – qui n'était pourtant certainement pas la priorité pour une refondation de l'école. Si la première pierre d'un dialogue retrouvé avec la communauté éducative, d'une reconquête d'un enseignement public de qualité, est friable, irrégulière, déjà fissurée avant d'être posée.

**I. Ne discutons pas le constat fait
par les enseignants, les agents de la ville
et les parents parisiens : il est sans appel**

La colère des enseignants et la frustration des agents de la ville ne souffrent ainsi pas de discussion. À Paris, le SNUipp-FSU, premier syndicat en primaire, a annoncé 90 % de grévistes dès la première grève à Paris. Et le mouvement touche beaucoup d'autres collectivités qui ont, elles aussi, tenté d'appliquer la réforme. Les enseignants ont l'impression de ne pas avoir été écoutés. Depuis plusieurs années, ils tirent la sonnette d'alarme : trop d'élèves par classe, des conditions de travail difficiles, une formation à revoir, des inégalités croissantes entre les élèves et entre les établissements. Depuis des années, les gouvernements font – au mieux – la sourde oreille. Dans ce contexte, une réforme des rythmes scolaires, qui desserre l'étau de la semaine de quatre jours mise en place par Xavier Darcos en 2008, avait au moins le mérite d'annoncer une reprise du dialogue entre les enseignants et l'État. Leur colère d'aujourd'hui est à la hauteur de leur déception. Non seulement leurs craintes n'ont pas été écoutées, à l'image de l'indifférence qui a accueilli l'avis très négatif du Conseil supérieur de l'Éducation sur le décret d'application



intervention ARE

de la réforme, mais la communauté éducative n'a pas été associée à sa mise en œuvre. Aujourd'hui, elle dénonce la confusion entre l'enseignement et les activités périscolaires, des perturbations et des dysfonctionnements systématiques. Et pour toute réponse, la *méthode Coué* du ministère de l'Éducation nationale n'arrange rien. On l'a entendu à plusieurs reprises, enseignants, animateurs et parents s'inquiètent de classes et d'enfants déjà dépassés et fatigués. Une enquête menée par les syndicats depuis le 16 septembre le confirme jour après jour : on se croirait en fin de trimestre alors que la rentrée ne date que de quelques semaines.

Car c'est peut-être le plus criant, le plus préoccupant dans les témoignages des enseignants, des animateurs et des parents : les élèves sont déjà épuisés. Il n'y a pas deux jours qui se ressemblent, les contenus varient, l'horaire de fin de la journée change. La multiplication des adultes référents ajoute à la confusion, d'autant plus que les petits Parisiens peinent parfois à comprendre qui fait quoi – et quand. Le but de cette réforme est pourtant de mieux répartir les temps de travail, la semaine et la journée, en fonction du rythme des enfants : clairement, cette organisation est à revoir après quelques semaines. Car il s'agit de mieux agencer le temps scolaire afin de programmer les enseignements au meilleur moment, et de donner à tous les enfants l'accès à des activités notamment culturelles et sportives. Aujourd'hui, le résultat est en totale contradiction avec les intentions de départ. Le nouveau tempo n'est tout simplement pas le bon, trop irrégulier et trop brusque.

D'un établissement à l'autre, tout change. Et au lieu de contribuer à gommer les inégalités, cette réforme, ainsi mise en œuvre risque à présent de les amplifier, malheureusement. À l'échelle nationale, d'un territoire à l'autre, d'une collectivité à l'autre, les disparités sont nombreuses. Sans visibilité à long terme sur le financement de la réforme, comme nous le disions déjà en mars, le risque d'un renforcement des inégalités territoriales est réel. À Paris, si la collectivité a fait un effort indéniable, il manque à l'évidence des personnels. Et surtout – spécificité parisienne – il manque des locaux. Dans 70% des écoles, selon les syndicats. L'exiguïté des écoles parisiennes est proverbiale, elle est surtout incompatible avec l'application telle quelle de cette réforme. Il s'ensuit aujourd'hui des problèmes d'hygiène, de matériel, d'organisation sur l'occupation des locaux. Sans compter, encore une fois, des confusions entre le périscolaire et l'enseignement, puisque trop souvent, c'est dans la classe

même que les animateurs sont obligés d'intervenir et sur des matières relevant jusqu'à présent de l'école. Une situation qui n'est pas prête de s'arranger quand la pluie et l'hiver s'en mêleront : la cour de récréation cessera d'être une solution occasionnelle. L'utilisation de ces locaux doit être revue et repensée. Dans ces écoles profondément troublées, d'autres problèmes surgissent encore et s'ajoutent à la désorganisation : des adultes en trop grand nombre dans l'école, parfois inconnus des parents et des professeurs, des risques pour la sécurité des enfants, des agents d'entretien qui n'ont plus le temps ni les moyens d'assurer la propreté des classes et des locaux. Il faut dire que ce n'est pas facile quand 90 ou 100 % des locaux sont occupés en permanence...

La situation, en l'état, est ubuesque. La surdité apparente du gouvernement, elle, est incompréhensible. Les cris d'orfraie de l'opposition, indécents. Mais la droite a beau jeu de critiquer, et l'amnésie lui va si bien : c'est elle qui imposa la semaine de 4 jours en 2008, et à la hussarde ; c'est elle qui a supprimé des dizaines de milliers de postes d'enseignants ; c'est elle encore qui disait préférer le prêtre au professeur quand il s'agit de transmettre des valeurs ; c'est elle, enfin, qui cajole l'école privée et méprise l'école publique. La droite a fait la guerre contre tout ce qui ressemblait à un enseignant et à une école publique pendant dix ans : elle peut ravalier ses leçons. Les jeunes en échec scolaire, les enfants en grande détresse sociale, elle les a abandonnés. Elle n'a écouté personne, elle n'a rien fait sinon casser, briser et laisser pourrir. Plus grave peut-être encore : elle n'en avait rien à faire. Sa négligence et sa légèreté dans la conduite des affaires scolaires a laissé des traces profondes, et une école en crise. C'est parce que l'école sort de dix années catastrophiques qu'il nous faut agir vite et changer de traitement quand celui-ci ne convient manifestement pas. Le quinquennat de Nicolas Sarkozy, notamment, a fait de l'Éducation nationale un bouc émissaire, une variable d'ajustement et une quantité négligeable, nous ne pouvons pas nous permettre à notre tour d'agir au mépris des réalités.

2. Paris doit porter un changement de cap

À la situation critique qui est celle des écoles, une seule solution : la réécriture du décret d'application de la réforme. Le plus vite possible, certes, mais surtout en association avec la communauté éducative. Il



intervention ARE

faut permettre à un enseignement de qualité d'accueillir des activités périscolaires adaptées – mais lesquelles ? Les enseignants, les personnels, les animateurs ont leur mot à dire à ce sujet, d'autant plus après ces quelques semaines difficiles. Mais telle qu'elle est actuellement appliquée, la réforme les oppose, les met en concurrence, parfois dans les mêmes lieux et dans l'esprit même des enfants. Au sortir de dix ans de casse par la droite, des États généraux de l'école n'auraient pas été un luxe. Ils s'imposent d'autant plus aujourd'hui. La communauté éducative dans son ensemble sort d'une année de bouleversements, déchirée, parfois désunie : elle a besoin d'être au cœur de nos débats et de nos processus de décision.

En attendant la réécriture du décret et ces États généraux, que faire, cependant ? L'école est un sujet trop important pour risquer l'impréparation et la hâte – et dans quelque sens que ce soit. Il nous faut adopter des mesures transitoires, afin de permettre aux écoles parisiennes de remédier aux principaux dysfonctionnements de la réforme sans pour autant revenir à la semaine de quatre jours. Ce serait en effet, en cours d'année, un bouleversement supplémentaire insupportable. Par un vœu, nous demandons ainsi des moyens – financiers – pour de nouveaux matériels spécifiques pour le périscolaire – mais surtout humains. Car au regard du taux d'inscription des enfants fréquentant les activités, la ville doit recruter des animateurs supplémentaires dès à présent, avec BAFA et spécialités. De même, pour faire face à la réorganisation des temps et à la confusion qui s'ensuit, les effectifs de REV et de personnels de ménage doivent être augmentés, afin de garantir des écoles sûres et propres, et des conditions de travail acceptables pour les enseignants. Enfin, nous demandons, mais nous y reviendrons, la présence d'une ASEM par classe de maternelle sans attendre 2016, ainsi que le recrutement d'AVS pour encadrer les jeunes Parisiens en situation de handicap – qui disposent du même droit que tout autre enfant d'accès à l'enseignement, à la culture et aux loisirs. Par ailleurs, au chapitre des moyens, nous n'oublions pas la question des locaux, dont la pénurie et l'exiguïté sont une spécificité parisienne. Des solutions doivent être trouvées au plus vite.

Un cas particulier appelle cependant des réponses particulières de notre part. Je veux parler de l'école maternelle, qui est aujourd'hui la plus fragilisée par les nouveaux rythmes scolaires. L'introduction de ces nouveaux rythmes désoriente profondément les plus jeunes. Les problèmes d'horaires, le manque de repères, le nombre d'intervenants ont fait des ravages en maternelle – sans parler de ces anecdotes navrantes de siestes interrompues pour pratiquer des activités périscolaires ou libérer des locaux. À cet âge-là, les enfants ont besoin d'un soin particulier et de personnels spécifiquement formés. Le groupe communiste et élu du Parti de gauche demande depuis plusieurs années un ASEM par classe. Les rythmes doivent être revus, notamment en petite section, mais pas de cette manière. Et la désorganisation due à la réforme, qui a fait chuter le taux d'encadrement de 1 adulte pour 10 enfants en maternelle à 1 adulte pour 14 nous impose de presser le pas. C'est aujourd'hui que les petits Parisiens ont besoin de notre aide. Ils ont tout simplement besoin que l'école, devenue un lieu flottant, incertain, retrouve sa sérénité.

Un vœu de l'exécutif nous est aujourd'hui présenté. Plusieurs des considérants démontrent que nous n'avons pas la même appréciation sur la manière dont a été menée la concertation avant la mise en place de la réforme. Mais plusieurs demandes que nous formulons ont été entendues. Nous espérons qu'elles permettront très rapidement de pallier aux dysfonctionnements dans les écoles tout en attendant au niveau national une réécriture du décret. Au risque de devoir constater par la suite que cette réforme n'a été qu'un échec.

Si la ville de Paris a tenu à être la première à appliquer la réforme des rythmes scolaires, elle doit aujourd'hui redoubler de lucidité pour sortir de l'impasse. Soyons les premiers à écouter la colère et le désarroi de la communauté éducative. Soyons les premiers à porter et à imposer la réécriture du décret. La situation actuelle, avec ses dysfonctionnements, blesse et désunit des Parisiennes et des Parisiens qui nous ont, eux, toujours soutenus dans nos combats depuis 2001. Sachons leur rendre la pareille : agissons.

RYTHMES ET REFONDATION

la machine infernale ?

Michel Thomas

maire adjoint Affaires scolaires
et Éducation populaire.

Commune de Saïx (81)

Le bouillonnement/mécontentement actuel autour de la question des rythmes, s'il fait mieux émerger les questions de fonctionnement liées à cette réforme, fait aussi mieux apparaître (enfin ?) les orientations de fond imposées à notre système éducatif dont la réforme des rythmes n'est que la partie visible, pour l'instant. La réussite de tous peut certes être liée à la gestion et répartition des temps d'apprentissage, mais que de questions en suspens qui n'ont pas eu l'honneur d'occuper le devant de la scène ! Et les conditions de la rentrée dans bon nombre d'écoles – pour ne pas dire la grande majorité – se déclinent en termes d'effectifs trop lourds dans les classes, de remplacements difficilement assurés, de RASED supprimés.

Si l'on redécouvre l'historique des différentes réformes des rythmes et plus généralement du temps scolaire depuis des décennies, on voit que plus ou moins avoués, les motifs sont inévitablement en lien avec des évolutions de société : congés d'été, zones géographiques, suppression du samedi après-midi, puis matin, puis du mercredi. Corollaire : réfléchir au temps scolaire implique que l'on réfléchisse en même temps sur la société, vaste programme pour lequel au moins on voudrait effectivement du temps et des objectifs sincères.

Ajoutons : y a-t-il eu à chaque fois des bilans des conséquences sur les rythmes pour l'enfant ? Cela se saurait ! Cela aiderait là aussi à montrer si l'on recherche vraiment son intérêt et la qualité des apprentissages et de l'enseignement dispensé. Et donc la fameuse « réussite de tous ». De plus, en même temps, et avec une vigueur accrue pour la récente réforme, les « modèles » européens sont donnés, que dis-je, assésés ! (de façon d'ailleurs si malhonnêtement partielle, tant il est vrai qu'on ne peut comparer des systèmes que si l'on en donne tous les paramètres, ce qui n'est bien entendu jamais le cas).

Mais dira-t-on alors, « que veulent-ils » ? Si dès le début les récriminations des élus et collectivités se sont cristallisées sur la question des moyens et du coût, il a fallu du temps pour que le danger majeur soit dénoncé, en l'occurrence la territorialisation de

l'École, la mise à mal de l'Éducation nationale (Éducation nationale qui existe chez nous encore, et justement si peu dans les autres pays européens) . Mais pour que les collectivités se sentent « obligées » par l'intermédiaire du périscolaire, pour que le milieu enseignant ne se sente pas écorché par la redéfinition des missions éducatives qui lui sont dévolues, il a fallu un sournois travail de sape aux colorations parfois généreuses : retour aux fondamentaux, donc hiérarchisation des savoirs, définition de la culture commune, refonte des programmes, cadrage des projets d'école, spécialisation des professeurs d'école (voir le concours), et en même temps label d'honorabilité donné aux communes qui fournissaient éducateurs sportifs, intervenants en musique, en arts plastiques, (sur temps scolaire), à cela on peut ajouter l'initiation aux langues (pardon, à la langue anglaise) parfois par des étudiants étrangers, en un mot, la logique que l'école (précisons : le temps de classe) ne peut donc tout faire acquérir – surtout si on redéfinit ce qu'il faut acquérir – et le tour est joué.. Et pour peu que l'on en persuade les parents...

« Remettre à plat » cette réforme, étant donné la cacophonie qui en a résulté, si c'est pour mieux l'appliquer, sans approfondir les raisons pour lesquelles elle est faite, et j'ajouterai – pour nous – sans se donner les moyens de combattre les dérives dont je viens de parler, ce n'est que tromperie, « dialogue social » dont se délecte actuellement le libéralisme pour mieux régner.

Alors, à chacun de tirer les conclusions : que veut-on pour l'École de la République ? Comment l'Éducation nationale doit-elle assumer sa mission ? Avec quels moyens ; quels horaires, quels choix financiers, quels personnels, avec quelle formation de ces personnels.

Alors les communes, reconnaissantes à l'État de se ré-emparer de ses obligations, pourront sereinement développer une politique locale adaptée à son territoire, dont on oublie trop quelle diversité il peut avoir ! (ruralité, urbanisation, démographie, transports, communications...) avec la préoccupation de service à la population, de bien être de tous, (sujets pour lesquels bien des communes pourraient donner des leçons à l'État).

SPORT ET RYTHMES ÉDUCATIFS

halte à la confusion !

**Nicolas Bonnet
Armel Gontier
Jean Lafontan
Sergio Tinti
Philippe Nawroski**

membres de la
commission Sport du PCF

L'école a été fortement chahuté ces dernières années : nouveaux programmes, réduction du nombre de postes, suppression des RASED, réforme de la formation... et sous la pression du savoir « lire-écrire-compter », il apparaît difficile de développer l'éducation physique et sportive. Plusieurs tentatives, sans succès, ont voulu recentrer l'enseignement sur un socle commun de disciplines excluant l'EPS des savoirs incontournables. Grâce à la mobilisation des enseignants et syndicats, toutes ces tentatives ont échoué. Aujourd'hui, nous sommes face à une nouvelle tentative : l'aménagement des rythmes éducatifs et la confusion entre l'EPS obligatoire, mis en difficulté, et l'appétit des associations pour développer l'offre d'activités sportives à l'école. Le nombre d'intervenants extérieurs est en augmentation dans la plupart des cas pour assurer la natation et les activités nécessitant un encadrement spécifique (ex : escalade). Le risque est imminent de voir l'EPS relégué hors de l'école sans les enseignants, ni même sans les éducateurs territoriaux diplômés vu la réduction des dépenses publiques.

Comment est vécue la réforme à Paris ?

Dès l'année dernière, les enseignants parisiens ont alerté sur les risques de cette réforme. Le premier mouvement de grève a rassemblé 80 % des enseignants. Pourtant, depuis la rentrée, la Ville de Paris l'a mise en place et la confusion règne : les enfants ne quittent jamais l'école à la même heure, les enseignants et les animateurs se disputent les locaux, et plus personne ne sait qui fait quoi. Personnels excédés, animateurs peu formés, enfants désorientés...

Faute de moyens et de locaux, ce sont les classes et leurs matériels pédagogiques qui sont utilisés pour les activités périscolaires.

Depuis la rentrée, les parents d'élèves s'interrogent sur la qualité des ateliers proposés et craignent pour la sécurité des enfants. Cependant, on note une forte augmentation de la fréquentation des élèves sur le temps périscolaire. La journée n'est en rien allégée puisque très peu de parents sont en mesure de récupérer leur enfant à 15h. Quand ils le peuvent, ils choisissent de venir chercher leurs enfants à 15h pour leur proposer des activités choisies par leur soin. La multiplicité des intervenants et l'irrégularité de la semaine perturbent les plus jeunes qui sont plus énervés, plus anxieux, perdus et inquiets ne parve-

nant pas à se repérer entre le temps scolaire et périscolaire.

Des associations ont saisi l'opportunité pour intervenir dans l'école. Celles-ci ont été mises en concurrence sur appel à projet et bénéficient des subventions municipales pour le recrutement des animateurs. Ces derniers n'ont pas toujours la formation adéquate, ni les moyens et locaux pour leurs activités. Le taux d'encadrement a été allégé par le gouvernement, passant de un animateur pour 10 enfants à un pour 14 en maternelle et à un pour 18 en élémentaire. Les ateliers proposés restent modestes, inégaux d'une école à l'autre et ne correspondent pas toujours au descriptif fait par la ville.

Au regard de ce constat, nous demandons la clarification du rôle de chacun et des moyens pour l'EPS, le sport scolaire et les écoles municipales des sports.

La tenue d'états généraux

Dès l'année passée, les élus communistes se sont battus pour que la réforme soit reportée et partagée par la communauté éducative. Aujourd'hui, à titre de mesure immédiate, nous demandons la réécriture du décret d'application de la réforme pour faire cesser la confusion. Nous avons besoin d'un nouveau débat pour définir un cadre national clarifiant les objectifs et les finalités d'une telle opération. Rappelons tout de même que le décret et la circulaire précisant cette opération sont parus avant le débat de la loi Fillon à l'Assemblée. La priorité doit être un travail sur les contenus donnant la possibilité à chaque élève d'exprimer ses qualités au plus haut niveau.

Afin de lancer un véritable travail de concertation et réflexion sur ce que doit être l'école et les activités périscolaires, le PCF demande la tenue d'états généraux.

L'accès de toutes et tous aux activités physiques et sportives commence à l'école

Le PCF réaffirme fermement que l'égalité d'accès à toutes les activités physiques et sportives passe d'abord par l'école avec l'enseignement obligatoire de l'EPS, 3 h effectives dans l'immédiat et se proposer d'aller vers les 5 heures par semaine pour tous les élèves scolarisés dès la maternelle. Ce qui implique un grand plan national de recrutement et de formation des enseignant-es et le développement d'installations sportives gérées par les collectivités adaptées à l'EPS sur le lieu de l'enseignement ou à proximité.



*sport et rythmes éducatifs***Garantir la formation
aux enseignant-es en EPS**

Nous proposons une substantielle formation des enseignant-e-s en EPS. Cet objectif n'est réalisable qu'avec un service public de formation de qualité. Ainsi, les établissements de formation doivent avoir des personnels dédiés à la formation en EPS, en nombre suffisant, et des financements propres en lien avec la recherche et l'université. Il serait possible de prendre appui sur les enseignants qui ont été étudiant-e-s en STAPS et qui disposent d'une solide formation en EPS.

De même, nous proposons un pré-recrutement des enseignant-e-s au niveau post bac ou licence afin d'aller vers une entrée dans le métier plus progressive, qui permet une réflexion sur le métier d'enseignant-e et les objectifs de l'école publique tout en garantissant un élargissement de la diversité sociale à ce métier.

Nous proposons de garantir un-e conseiller-e pédagogique EPS par circonscription et un-e coordonnateur-trice EPS par école qui impulse et coordonne la mise en place de l'enseignement. De plus, nous proposons de garantir des crédits fléchés pour le matériel sportif nécessaire par école.

Développer le sport scolaire

Nous proposons de soutenir le développement du sport scolaire avec la création d'associations sportives dans chaque établissement scolaire, affiliées à l'USEP, et avec un forfait décidé par décret pour les

enseignant-e-s impliqués dans cette animation. L'État doit renforcer son soutien financier à l'USEP et maintenir des postes de cadres mis à leur disposition. Les communes doivent dégager les créneaux nécessaires dans leurs équipements sportifs et participer au financement du petit matériel nécessaire à la pratique. Le sport scolaire pourrait être valorisé dans les médias à travers une grande campagne de communication.

Développer un corps d'éducateurs-trices territoriaux et les écoles municipales des sports

Pour construire un périscolaire de qualité, le PCF propose le développement du corps d'éducateurs-trices territoriaux (ETAPS) et des écoles municipales des sports. Les éducateurs-trices sportifs ont un vrai métier d'éducation par les loisirs et un statut dans le cadre de la fonction publique territoriale. C'est une garantie de stabilité et d'accès à l'emploi et la formation pour des jeunes. C'est une garantie de service rendu de qualité pour les familles et d'égalité de traitement pour les enfants.

Enfin, la co-construction d'un projet sportif municipal démocratiquement élaboré peut être un appui à travers des offices municipaux des sports.

Afin de financer cette politique, le PCF propose que le budget consacré au sport soit porté à 1% du budget de l'État, contre 0,14% actuellement, et que soit créé un fond spécifique pour aider les collectivités à équiper leur territoire, développer les écoles municipales des sports et recruter les éducateurs nécessaires.

ORIENTATION

ouvrir le champ des possibles

Michèle Leflon
conseillère régionale
Champagne-Ardenne

L'orientation est au cœur de la bataille idéologique majeure de notre temps, de la lutte des classes : a-t-elle pour but de contribuer à adapter les individus aux besoins des entreprises, aux besoins des actionnaires ou à ouvrir le champ des possibles, à favoriser l'émancipation de chacune ou chacun, à mettre l'humain d'abord.

La loi de refondation de l'école a été la traduction de cette bataille idéologique, traduction aussi des contradictions du gouvernement actuel et c'est dans son article 29, celui de la soumission aux demandes de l'Association des Régions de France et à ces potentats locaux, cet article qui renforce le rôle des conseils régionaux dans la détermination de la carte des formations professionnelles initiales, que le service public d'orientation est cité, sous cette forme : « Elle (la carte) est communiquée aux organismes et services participant au service public de l'orientation ». Il ne s'agit pas celui de l'Éducation nationale, mais de ce pseudo service public créé par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. Cette loi répondait à une toute autre logique : traduction d'un accord national interprofessionnel, elle répondait avant tout aux besoins des adultes et non à ceux des jeunes scolarisés, mais avait été l'occasion pour un gouvernement désireux de répondre aux aspirations du MEDEF d'englober l'orientation scolaire : la loi était aussi signée par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque.

La mise en œuvre de cette loi a poursuivi son chemin depuis 2009, traversée par les aspirations décentralisatrices des potentats locaux, les intérêts patronaux, mais aussi les besoins, traduits par les organisations syndicales, des jeunes sortis de l'Éducation nationale, ces jeunes en galère, ou des salariés en quête de promotion sociale ou de reconversion forcée et huit régions (Aquitaine, Auvergne, Bourgogne, Bretagne, Centre, Limousin, Pays de la Loire, Rhône-Alpes) se sont lancées dans l'expérimentation d'un service public régional de l'orientation, en attendant confirmation du rôle renforcé des régions dans le futur, hypothétique, projet de loi de décentralisation, une expérimentation qui inquiète les personnels de l'Éducation nationale mais recueille des soutiens d'élus communistes : cela mérite de donner quelques éléments de réflexion !

Une définition de l'orientation tout d'abord

Il y en a beaucoup et, volontairement, j'en donnerai une non sortie d'un dictionnaire, mais d'un travail regroupant des représentants des organisations patronales et syndicales, (y compris enseignantes), de la société « civile » : la définition apportée par le Conseil économique et social régional de Champagne-Ardenne dans une saisine de 2004 : « L'orientation est un processus complexe, mouvant et continu qui s'inscrit dans la durée et doit permettre des changements au cours de toute la vie professionnelle. C'est le résultat de l'interaction entre plusieurs systèmes de représentation, celle de soi, celle des filières de formation, celle de l'univers professionnel et son système de valeurs sociales.

Le processus d'orientation doit permettre à chacun, sans distinction de sexe, d'âge, d'origine sociale ou géographique ou encore de capacités mentales ou physiques de choisir, en toute conscience, une perspective de réussite de sa vie sociale et professionnelle, c'est-à-dire en ayant travaillé sur les conditionnements socio-culturels, les stéréotypes et les représentations d'une manière générale ».

Quelques éléments des besoins en orientation, en dehors de ceux des jeunes scolarisés

Il y a des exigences patronales évidentes : la caricature en est la demande du MEDEF en ce qui concerne les 30 000 formations prioritaires de demandeurs d'emploi lancées par Michel Sapin, le ministre du Travail : Il faudrait orienter vers les métiers dits en tension, ces offres d'emploi qui ne trouvent pas preneur, pour cause de salaire de misère ou de conditions de travail.

Mais ce sont aussi les besoins des salariés en quête de promotion sociale, de reconversion, les besoins des demandeurs d'emploi, précisément en but, à Pôle Emploi avec des réponses souvent trop limitées aux exigences patronales, et parmi ces demandeurs d'emploi, tout particulièrement des jeunes, remettant en cause l'orientation scolaire parce qu'ils la confondent avec l'affectation et pour eux, l'orientation a été subie, parce qu'ils découvrent que leurs études ne les conduit pas automatiquement à l'emploi ou parce qu'ils sont sortis de l'Éducation nationale par l'échec.

C'est la transposition de ces exigences et de ces besoins, la transposition de l'accord national interprofessionnel sur la formation de 2009 qui avait conduit le gouvernement Fillon à la création d'un ser-



sport et rythmes éducatifs

vice public d'orientation : il s'agit là de tout, sauf d'un service public, le décret d'application consistant à donner un label à des structures pouvant être de droit public ou privé, attestant de leur capacité à participer à ce service public d'orientation : triste caricature d'un vrai service public. La charte des régions « expérimentatrices », mais il y en a eu dans d'autres régions, comme en Champagne Ardenne, a pour but de redonner un socle commun d'intérêt général à cette caricature, d'éviter les dérives, d'en favoriser un contrôle démocratique, avec toutes les limites du paritarisme, puisque les organisations patronales et les syndicats sont associés aux décisions.

Et l'Éducation nationale, les CIO, les cospy, dans tout cela ? Le MEDEF rêve d'un service d'orientation sorti du cadre de l'Éducation nationale pour mieux asservir les choix professionnels des jeunes à ses besoins. Il avait marqué des points, mais les luttes tenaces des personnels ont fait reculer les volontés de casser le service public d'orientation de l'Éducation nationale, dont il est essentiel qu'il reste assuré par des personnels de l'Éducation nationale, garantie d'égalité sur l'ensemble du territoire français, garantie de la prise en compte du public particulier auquel il s'adresse, des jeunes en construction progressive : il ne peut s'agir de répondre comme à un demandeur d'emploi à la recherche d'un projet professionnel immédiat ! Les luttes ont porté leurs fruits et la charte rappelle clairement le rôle de l'État dans les établissements scolaires et à l'université. Plus question non plus pour l'instant de donner les CIO aux régions (avec d'ailleurs une question à prendre à bras le corps, de

nombreux CIO « squattent » des locaux qui ont été décentralisés aux conseils généraux et ceux-ci sont en train de se désengager de cette charge : l'État doit assurer ses responsabilités. Il sait bien comment loger ses services administratifs !).

La vigilance reste évidemment de rigueur, mais cela ne doit pas empêcher qu'une réponse soit apportée aux jeunes sortis de l'école ou à des adultes en quête d'un conseil en orientation : sous des formes différentes, les mêmes débats et conflits traversent la construction de ce service : répondre aux urgences patronales ou aider l'humain, mais le niveau régional de construction de ce nouveau service public est sans doute légitime, sauf à reconsidérer le rôle des régions dans la formation professionnelle : il y est en effet étroitement lié. C'est aussi un bon niveau pour associer les structures existantes, car évidemment, il ne pourra être construit de toute pièce et dans le respect de son rôle propre, il serait dommage que le service public d'orientation de l'Éducation nationale n'y soit pas associé, à la fois pour apporter son savoir et son expérience mais aussi pour mieux articuler les actions vers certains publics comme les jeunes décrocheurs, qui ont à la fois besoin de la pratique des CIO, mais aussi de l'accompagnement social des missions locales...

Les services publics d'orientation que les régions sont en train de construire sont, comme bien d'autres lieux, l'objet d'un jeu de rapport des forces : faisons en sorte que ceux qui gagnent soient les salariés et les demandeurs d'emploi, pas le MEDEF !

DE LA PETITE ENFANCE À L'ÉCOLE

pour un service public de la petite enfance

En France, 60% des enfants âgés de 4 mois à 2 ans et demi sont gardés principalement par leurs mères, souvent contraintes d'interrompre leur carrière professionnelle. Sur les 2,2 millions d'enfants de moins de trois ans, seuls environ 250 000 bénéficient d'une place en crèches ou haltes-garderies, soit 1 enfant sur 10.

Par ailleurs, 260 000 d'entre eux sont accueillis en école maternelle grâce à la scolarisation des moins de 3 ans, aujourd'hui malheureusement en régression. La préscolarisation des enfants de 2 ans est en chute libre : elle a diminué de près de 30% de 2003 à 2007. Les autres enfants sont confiés soit à une assistante maternelle agréée (700 000 enfants), à une employée rémunérée sans contrat de travail, aux grands-parents ou à des voisins.

Le choix du mode de garde par les parents est largement contraint par la pénurie de l'offre existante et les critères économiques discriminants.

Le déficit criant de l'accueil de la petite enfance et son coût très élevé pèsent aujourd'hui sur les familles. Cette situation pénalise avant tout les ménages les plus modestes, mais aussi ceux des classes moyennes, creusant ainsi un peu plus les inégalités sociales. La création d'un véritable service public de la petite enfance – non obligatoire mais gratuit – permettrait d'offrir à tous les petits un mode de garde adapté et de répondre par le haut à l'enjeu contemporain de l'articulation des temps professionnels et familiaux. Chaque parent doit avoir la possibilité de mener de front, de façon satisfaisante et sereine, son rapport parental et sa vie active.

De nombreuses municipalités se sont engagées à développer l'accueil de la petite enfance. Pour autant, le déficit persiste et se développe avec la crise organisée du financement des collectivités locales tandis que le caractère non obligatoire conduit à des inégalités. Les petites villes ainsi que les zones rurales souffrent d'une pénurie criante (45% des places en crèches se situent dans la région parisienne). Comment accepter une telle inégalité de l'offre ?

La notion de service public permettrait de garantir une desserte égale sur tout le territoire. C'est pourquoi le vote d'une loi-cadre, affirmant l'obligation d'offrir autant de places en crèches qu'il y a de demandes, s'avère indispensable. Le multi-accueil doit dans le même temps être favorisé.

Propositions :

- création et développement du service public de la petite enfance
- financement en dynamique par la réforme que nous proposons de la Sécurité sociale
- égalité, gratuité et développement de l'accueil des jeunes enfants

Interpeller l'État, pour une école de la réussite de tous

Pour lutter contre les inégalités et assurer un accès égal à l'éducation à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, **l'éducation doit rester un service public national**. L'école doit se faire à l'école : c'est le service public national d'éducation qui doit assurer la transmission d'une culture scolaire de haut niveau à tous les élèves et prendre en charge la difficulté scolaire.

La municipalité ne peut pas se substituer à l'État : ce serait renforcer les inégalités territoriales entre communes riches et pauvres, communes rurales et urbaines, quartiers populaires et huppés. Mais elle peut, aux côtés des familles et des personnels, interpeller l'État et le mettre face à ses responsabilités.

École maternelle : accueillir plus et mieux les tout-petits

L'école maternelle est une étape essentielle dans la construction d'une école de la réussite de tous. Elle doit donc pouvoir accueillir tous les enfants dont les familles le souhaitent, dans des conditions adaptées à leur âge (notamment effectifs réduits, qualification et formation des personnels, équipements éducatifs, de repos...). C'est le sens de la proposition de loi des parlementaires communistes pour assurer le droit à la scolarité dès deux ans et rendre l'école obligatoire à partir de 3 ans.

Favoriser la scolarisation dès 2 ans. L'accès à l'école dès 2 ans pour les enfants dont les familles le souhaitent est un facteur important de réussite scolaire. Or le taux de scolarisation des 2 ans est en chute libre ! Il est temps d'inverser la tendance. La municipalité doit recenser les enfants concernés pour appuyer les demandes d'ouverture de classes auprès de l'État.





pour un service public de la petite enfance

La municipalité peut participer au bon encadrement de ces tout-petits en recrutant et en formant les **ATSEM** nécessaires pour assurer la présence d'un ASEM par classe. Elle mettra les moyens matériels nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques de l'accueil des tout-petits.

Périscolaire : ouvrir de nouveaux horizons

Le rôle du périscolaire n'est pas de refaire l'école hors de l'école, mais d'offrir à tous les enfants des activités culturelles (artistiques, sportives, langagières...) qui leur permettent de découvrir le monde et d'en comprendre la complexité.

Nous nous opposerons donc à toute tentative de déléguer aux communes le traitement de la difficulté scolaire ou d'externaliser une partie des ensei-

gnements. La politique municipale visera à permettre à tous les enfants de se construire dans un environnement culturel riche :

- pas d'école sans piscine à proximité ;
- accès facilité au théâtre, à la littérature de jeunesse, aux musées, aux pratiques artistiques et aux activités scientifiques ;
- développement d'un service public municipal de l'animation et de l'accueil de l'enfance : valorisation des métiers de l'animation, création d'un statut d'animateur et développement de l'accès à des formations.

Nous favoriserons **les interactions entre les différents milieux éducatifs : l'école, le périscolaire, et l'extrascolaire** dont l'activité associative, culturelle et sportive, et la famille.

RYTHMES SCOLAIRES

halte à la confusion !

Dès l'année dernière, les enseignants parisiens ont alerté sur les risques de la réforme des rythmes scolaires. Pourtant, depuis la rentrée, Paris a mis en place les « nouveaux rythmes »... et la confusion règne : les enfants ne quittent jamais l'école à la même heure, les enseignants et les animateurs se disputent les locaux, et plus personne ne sait qui fait quoi. **Personnels excédés, animateurs peu formés, enfants désorientés... Ça ne peut pas continuer !**

Les élus communistes se sont battus pour que la réforme soit reportée. Ils ont obtenu de premières avancées, notamment concernant le statut des animateurs, mais cela reste insuffisant. C'est pourquoi les communistes prendront toute leur place dans les actions des I4 et I6 octobre aux côtés de tous ceux qui veulent construire **une école de la réussite de tous, à l'échelle du pays comme de la commune.**

De toute urgence, la Ville de Paris doit revoir les modalités d'application de la réforme et mettre les moyens nécessaire pour faire cesser le chaos : recruter des animateurs supplémentaires, augmenter les effectifs de REV et de personnels de ménage pour des écoles sûres et propres, garantir la présence d'une ASEM par classe de maternelle.

Elle doit ouvrir un dialogue avec les enseignants, les personnels et les familles pour la construction d'une politique éducative de progrès pour Paris. La reprise du dialogue est une urgence. Elle pourrait déboucher rapidement sur l'organisation d'États généraux de l'école à Paris.

Elle doit réclamer une réécriture du décret sur les rythmes scolaires, pour faire cesser la confusion et garantir l'égalité d'accès aux savoirs de tous les enfants, sur l'ensemble du territoire. Elle doit exiger un financement et un cadrage national de la réforme. Si on laisse aux communes ou aux familles le soin de financer et d'organiser les nouvelles activités périscolaires, les inégalités vont exploser entre communes riches et communes pauvres, quartiers populaires et quartiers huppés.

Favorisons l'accès à la culture et aux sports pour tous les enfants de Paris. Partenariat avec des compagnies de théâtre, opération « l'art pour grandir », ateliers sciences... Ces actions doivent être coordonnées au niveau parisien pour assurer l'égalité de tous les enfants de Paris. Dans la concertation avec les acteurs concernés, construisons un projet éducatif de progrès pour la ville : un projet qui ne vise pas seulement à multiplier les offres de loisir éducatif, mais qui se donne pour objectif d'en finir avec les inégalités d'accès à la culture et au

sport sur le territoire parisien, pour que tous les enfants se développent dans un environnement culturel riche et divers, qui les aidera aussi à réussir à l'école.

Construisons un service public parisien du loisir et de l'accueil de l'enfance, avec l'objectif d'un grand service public national ! Pour un périscolaire de qualité, il faut des personnels formés et des emplois stables. Les élus communistes ont déjà obtenu la contractualisation d'une partie des animateurs précaires et la titularisation de nombreux animateurs cantonnés depuis plusieurs années dans des CDD. Il faut aller plus loin, recruter à la hauteur des besoins, mettre fin au recours aux vacances et créer une filière animation structurée et étoffée. Ce sera une garantie de stabilité et d'accès à la formation pour les animateurs, de qualité du service rendu pour les familles et d'égalité de traitement pour les enfants.

Le Parti communiste ne laissera pas la droite jouer les pompiers pyromanes ! Hier, elle voulait toujours moins d'école, supprimant des postes et des heures de classe. Et aujourd'hui, elle voudrait récupérer le mécontentement des enseignants, des personnels et des familles. Mais hier comme aujourd'hui, ce que réclament les acteurs de l'éducation, c'est plus et mieux d'école : un service public renforcé pour la réussite de tous les enfants. Après ce que la droite a fait à la France, nous ne lui laisserons pas Paris ! Pour gagner, la gauche doit entendre les exigences qui montent, refuser les politiques d'austérité et **faire le choix de l'égalité, d'une ville pour tous et toutes. C'est le combat des communistes et c'est la raison pour laquelle ils ont rejoint la liste menée par Anne Hidalgo.**

À Paris, l'école a besoin d'espace

Écoles trop grosses, classes surchargées ... À Paris, l'école a besoin d'espace. Et la mutualisation des locaux ne suffit pas. À vouloir gagner une classe par ici ou par là, on a supprimé les locaux dédiés au périscolaire, et voilà que maintenant, les classes doivent servir à la fois à l'école et aux ateliers ! Les enseignants n'ont plus d'espace pour travailler après la fin des cours, les animateurs doivent bricoler avec des lieux peu adaptés aux activités pratiquées et pour les enfants, la différence entre l'école et le loisir est de moins en moins claire. **Il est urgent de créer de nouveaux locaux pour les écoles parisiennes. La municipalité doit ouvrir de nouvelles écoles et mener une politique immobilière qui permette l'ouverture de classes, la diminution des effectifs et la création de locaux dédiés au périscolaire.**



Réforme des rythmes scolaires 2014 : attention danger !

La réforme des rythmes scolaires suscite des craintes légitimes. Imposée sous prétextes louables, sa mise en œuvre concrète est lourde de conséquences : désorganisation de la journée des élèves, dégradation des conditions de travail des enseignants et du personnel communal, accroissement des inégalités territoriales ...

Le pré-bilan (*rentrée de septembre 2013 aux vacances de Toussaint*) effectué dans les communes gardoises où cette réforme a été mise en place (*Pont Saint Esprit, Sommières, Calvisson, ...*) met à jour de nombreuses difficultés et incohérences.

Le PCF (membre fondateur du Front de Gauche) exprime son inquiétude quant à la rentrée scolaire de septembre 2014 sur notre commune de Bagnols sur Cèze.

Lorsque la droite s'en indigne, la ficelle est un peu grosse. Il y a lieu, quand même, de rappeler que c'est le gouvernement de Sarkozy qui a d'une part supprimé des dizaines de milliers de postes d'enseignants et retiré aux élèves 2 heures de classe par semaine. Ce même gouvernement s'est attaqué durant 5 ans aux collectivités locales par la baisse des dotations d'Etat et une réforme de la fiscalité (*suppression de la Taxe Professionnelle*) qui prive les territoires de ressources nouvelles.

Toutefois, la réforme Peillon sur les rythmes scolaires ne règle rien des difficultés des élèves et, au contraire semble accroître les problèmes.

Nous attirons l'attention des parents d'élèves sur ce sujet qui concerne l'avenir de leurs enfants et nous les appelons à la plus grande vigilance concernant la mise en place locale de cette loi.

Nous soumettons quelques éléments de réflexion sur cette question. **Les parents d'élèves, les enseignants, le personnel communal doivent se faire entendre** notamment auprès de la municipalité. Les communistes Bagnolais sont disponibles et prêts à échanger avec les familles qui le souhaitent.

Les dysfonctionnements

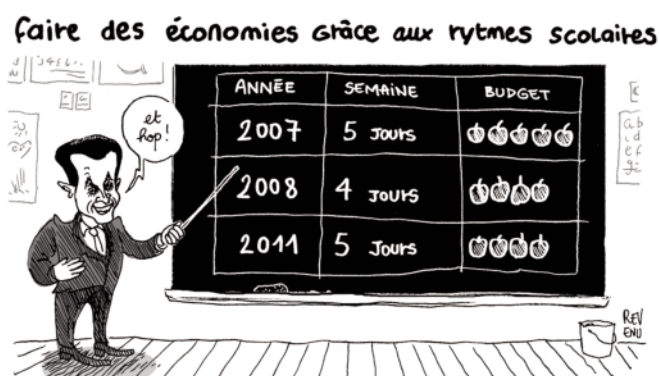
Dans les communes où la réforme a été mise en place dès 2013 de nombreux dysfonctionnements ont été constatés : problèmes de sécurité, manque d'animation de



qualité ou inadapté à l'âge des enfants, élèves de maternelle que l'on réveille de la sieste pour aller jouer à 1, 2, 3 Soleil sous le préau, simple garderie en guise de " Temps d'activité péri-éducatif (TAP)", fatigue accrue des enfants, problèmes de locaux scolaires ou d'installations sportives ; élèves déboussolés ne faisant plus la différence entre les temps scolaires et les activités c'est-à-dire entre travail et jeu, ...

Qui payera ?

Devant la grogne de la rentrée 2013, le gouvernement Ayrault a reconduit l'aide exceptionnelle pour les communes pour la rentrée 2014. Cependant cette aide n'est pas suffisante pour financer au niveau communal le coût de la réforme des rythmes scolaires. **Qui payera en 2014 mais surtout les années suivantes ?** L'utilisation du personnel communal se fera-t-elle au détriment du service rendu à l'ensemble de la population de Bagnols ? Demandra-t-on une participation financière aux familles ? Les impôts locaux vont-ils augmenter pour faire face à ce type de dépenses qui jusqu'alors dépendaient du ministère de l'Education Nationale ?



Les besoins pour la ville de Bagnols



Les services municipaux ont évalué à un millier, les élèves Bagnolais concernés par les temps périscolaire à la rentrée prochaine répartis sur l'ensemble des écoles de la commune. 60 animateurs seront nécessaires et pourraient être recrutés soit dans le personnel territorial (Commune, Agglo) soit dans le secteur associatif. Le découpage du temps scolaire et périscolaire imposé localement par l'Education

Nationale (11 h 30 – 13 h 30 puis 15 h 45 – 16 h 30) ne facilite vraiment pas cette prise en charge notamment par le mouvement associatif.

L'école toujours un service public ?

Le gouvernement Ayrault et le ministre Peillon (qui serait d'ailleurs déjà sur le départ à destination du parlement européen) **ne sont-ils pas tout simplement en train de démanteler le service public de l'Education Nationale** sous prétexte de réformer les rythmes scolaires ? En faisant entrer les communes et les communautés d'Agglomérations via les temps périscolaires ne va-t-on pas vers la fin de l'école de la République avec des inégalités entre territoires (Communes plus ou moins riches) ? Les PEDT (Projet Educatif de Territoire) prolongement des PEL (Projet Educatif Local) confiés aux Agglos vont dans ce sens. Nous ne pouvons être que contre cette orientation qui verra ensuite la fin des programmes nationaux, des examens nationaux et l'égalité des chances de chacun.

MARSEILLE, LE 14 NOVEMBRE 2013***pour une autre réforme des rythmes scolaires***

Le Parti communiste français soutient les personnels de l'école, en grève ce jeudi 14 novembre. A chacun son rythme, à chacun son écoleUne logique d'inégalités !

Alors qu'il faut viser la même ambition éducative pour tous les élèves, depuis la rentrée, partout où elle est mise en place, la réforme des rythmes se présente comme la réforme « du socle commun » faite par la droite : le « minimum » sur le temps scolaire et le « plus » selon les ressources familiales et locales sur le temps périscolaire. Elle ne permet en rien de lutter contre les inégalités, elle les aggrave ! Les premières victimes sont les enfants qui ont le plus besoin d'école. Nous refusons toute logique d'adaptabilité aux réalités territoriales budgétaires et/ou économiques. Il est urgent de donner aux collectivités locales les moyens d'assurer mieux les missions qui sont déjà les leurs, de donner aussi à l'État les moyens d'assurer son rôle et ses missions.

Parce que les enfants ont besoin de plus et mieux d'école, il est urgent de suspendre cette réforme des rythmes scolaires et d'en construire une autre avec les personnels, la population, les élus. Le PCF, dans le Front de gauche, mène le combat avec tous ceux qui pensent qu'une véritable refondation de l'école, c'est traduire en acte « la priorité à la jeunesse et à l'éducation », c'est affirmer que tous les élèves sont capables, c'est faire des choix qui affirment l'ambition et la volonté d'une Nation d'éduquer et faire réussir tous les élèves, tous les jeunes, sans distinction d'origine, de lieux de vie.

Miranda Cirasaro
responsable école du PCF 13

MISE EN ŒUVRE DES NOUVEAUX RYTHMES SCOLAIRES

communiqué de maires communistes et Front de gauche de Seine-Saint-Denis

U réforme de l'école pour porter une vraie ambition en faveur de la réussite pour tous est particulièrement attendue dans un département comme la Seine-Saint-Denis. Cette urgence est d'autant plus forte que ces dernières années, les coupes sombres subies par l'Éducation nationale ont mis en péril les fondements même de l'école.

Si l'on peut se féliciter de l'inversion de tendance engagée par la ministre de l'Éducation nationale concernant les effectifs d'enseignants, l'engagement de la réforme des rythmes scolaires à marche forcée soulève des inquiétudes et des insatisfactions qu'il faut savoir entendre.

Les maires communistes et Front de gauche de Seine-Saint-Denis ont, sous des formes diverses, engagé de larges processus de concertations avec les parents, les enseignants et les personnels, avec la volonté que cette réforme soit l'occasion d'avancer dans la prise en compte des besoins éducatifs des élèves.

Mais force est de constater que partout, toutes celles et ceux qui participent à ces débats sur la réforme des rythmes scolaires et son application, interrogent la question des rythmes annuels et des programmes pour garantir une réforme efficace au service de la réussite éducative, et plus largement l'ambition éducative de la refondation annoncée de l'école. Partout monte l'exigence que l'État prenne véritablement ses responsabilités en donnant à l'Ecole les moyens, financiers et humains de s'attaquer à la difficulté scolaire, et aux communes la possibilité effective de mettre en place un périscolaire de qualité alors que leurs dotations ne cessent de baisser. Beaucoup s'inquiètent d'une territorialisation des missions de l'école de la République.

Si ces exigences ne sont pas entendues, le risque est grand de voir les inégalités scolaires et les inégalités de territoire s'aggraver encore. C'est d'ailleurs pour cette raison que les maires communistes et Front de gauche revendiquent un plan de rattrapage sur la législature pour faire disparaître les discriminations scolaires dont sont victimes les enfants de Seine-Saint-Denis, département où tous les indicateurs sont au rouge, trop souvent négativement éloignées des moyennes régionales ou nationales.

C'est donc dans ce contexte, avec la volonté de continuer à associer les habitants et les professionnels sans relâche, que nous, maires communistes et Front de gauche demandons :

- que l'échéance de la rentrée scolaire 2014 pour la mise en place de la réforme ne soit plus imposée
- qu'à la mise en œuvre de cette réforme soit associée la pérennité de moyens pour les collectivités territoriales, afin de garantir l'unicité de l'école
- que les moyens en enseignants, en RASED ou en médecine scolaire soient assurés.
- une rencontre dans les plus brefs délais avec le directeur académique de Seine-Saint-Denis.

Et c'est pourquoi nous appelons à la mobilisation à l'occasion de la marche du samedi 30 novembre pour l'éducation dans le 93.

le vendredi 29 novembre 2013

Premiers signataires :

François Asensi, maire de Tremblay en France

Karine Juste, maire de Villetaneuse

Didier Mignot, maire du Blanc-Mesnil

Didier Paillard, maire de Saint-Denis

Gilles Poux, maire de La Courneuve

Jacqueline Rouillon, maire de Saint-Ouen

LOI D'ORIENTATION ET DE PROGRAMMATION POUR LA REFONDATION DE L'ÉCOLE

courrier de 12 maires communistes et républicains du Val-de-Marne à Vincent Peillon

Monsieur le ministre,

L'Association départementale des élus communistes et républicains du Val-de-Marne, qui compte plus de 300 élus dont plusieurs maires, souhaite attirer votre attention sur la loi dite « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école ».

Bien que celle-ci comporte des avancées telles que l'affirmation du « tous capables », la priorité donnée à l'école primaire, une reprise de l'accueil des enfants de « moins de 3 ans » en maternelle, la formation des enseignants, l'arrêt des suppressions de postes, force est de constater que cette loi n'est pas à la hauteur des besoins et des attentes.

La rentrée scolaire de 2013 en est l'illustration avec des demandes légitimes d'ouvertures de classes non satisfaites, des RASED toujours autant démunis, des enfants de moins de 3 ans encore sur des listes d'attente, ce qui suscite colère et incompréhension chez les parents, les enseignants et les élus locaux.

Mais cette rentrée scolaire, c'est aussi la mise en place des nouveaux rythmes scolaires, un décret très controversé qui suscite plus d'interrogations qu'il n'en résout. Il avait conduit l'ensemble des Maires du Val-de-Marne à ne pas le mettre en place en 2013. Au plan national, il ne concerne que 22% des élèves.

Cette réforme construite sans concertation avec les acteurs locaux, favorise le transfert aux collectivités territoriales des compétences qui sont celles de l'Éducation nationale, en particulier dans les domaines artistiques, culturels et sportifs.

Au lieu d'être un des fondements une réforme de notre système éducatif en faveur de la réussite pour tous, elle est la clé pour territorialiser l'éducation au risque d'accentuer les inégalités territoriales. Cette réforme nous est imposée à l'heure où les collectivités ont de plus en plus de difficultés à établir leur budget pour faire face aux besoins et aux attentes d'une population toujours plus fragilisée, toujours plus touchée par la crise.

Même si la reconduction du fonds d'amorçage pour 2014 vient d'être décidée lors du débat budgétaire à l'Assemblée nationale, l'Association des Maires de France évalue à 150 € par enfant et par an la mise en place du décret.

Cela intervient au moment où les parlementaires débattent de l'avenir des collectivités territoriales au travers du projet de loi sur la modernisation de l'action publique territoriale et l'affirmation des métropoles. Ce texte vide les communes de leur raison d'être et pose la question du devenir de la démocratie locale, de la libre administration, de la gestion financière et des moyens dont elles pourront disposer.

C'est pourquoi, comme la délégation des élus de notre association l'a exposé, le 15 octobre dernier, à Madame Laporte, directrice académique des services de l'Éducation nationale, nous réaffirmons que l'école de la réussite de tous doit se faire durant l'obligation scolaire assurée par l'Éducation nationale et que celle-ci doit être la même pour tous les élèves de France. L'école de la République est le pilier de l'unité nationale.

Nous portons depuis de longues années, des services municipaux périscolaires de qualité, accessibles aux familles grâce à l'application du quotient familial. Nous ne souhaitons pas qu'ils soient remis en cause. Forts des enseignements issus de la large concertation menée depuis plusieurs mois dans chacune des villes sur les questions de l'école qui préoccupent, dans ses fondements, tous nos concitoyens, nous demandons la suspension de la mise en œuvre du décret. La réflexion sur les nouveaux



courrier à Vincent Peillon

programmes permettra aussi de redéfinir des rythmes plus appropriés et co-construits avec tous les partenaires.

Nous, élus de l'ADECRA, réaffirmons notre détermination à construire avec l'ensemble de la communauté éducative l'école du 21^{ème} siècle, à la hauteur des besoins, ce qui suppose de "remettre à l'endroit" l'ensemble du projet.

Persuadés que vous étudierez cette requête avec la plus grande attention, nous vous prions de croire, Monsieur le ministre, à l'expression de notre haute considération.

jeudi 5 décembre 2013

Liliane PIERRE, secrétaire générale de l'ADECRA 94

Les maires des communes de :

Patrick DOUET, maire de Bonneuil-sur-Marne

Dominique ADENOT, maire de Champigny

Christian HEVRY, maire de Chevilly-Larue

Daniel DAVISSE, maire de Choisy-le-Roi

Jean-François VOGUET, maire de Fontenay-sous-Bois

Patricia TORDJMAN, maire de Gentilly

Pierre GOSNAT, maire d'Ivy-sur-Seine

Jean-Jacques DARVES, maire de La Queue-en-Brie

François BAUD, maire de Valenton

Claudine CORDILLOT, maire de Villejuif

Sylvie ALTMAN, maire de Villeneuve-Saint-Georges

L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

Réformes rythmes scolaires

Peillon peine à rassurer les maires

Humanité quotidien 22 novembre, 2013. Laurent Mouloud

<http://www.humanite.fr/societe/peillon-peine-rassurer-les-maires-553699>

Peillon risque le clash avec instituteurs et élus

Humanité quotidien 18 novembre, 2013. Ixchel Delaporte

<http://www.humanite.fr/societe/peillon-risque-le-clash-avec-instituteurs-et-elus-553290>

« À chacun son rythme, à chacun son école... Une logique d'inégalités ! » Réseau École du PCF

Rédaction Web, 15 novembre, 2013

<http://www.humanite.fr/fil-rouge/a-chacun-son-rythme-a-chacun-son-ecole-....une-logique-dinegalites-reseau-ecole-du-pcf>

Une réforme mal engagée

Humanité quotidien 15 novembre, 2013. Sur les rythmes scolaires...

par Jack Prout, ancien professeur d'EPS à l'IUFM d'Angers

<http://www.humanite.fr/tribunes/une-reforme-mal-engagee-553180>

Rythmes scolaires : Peillon continue de s'enliser

Humanité quotidien 15 novembre, 2013. Laurent Mouloud

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-peillon-continue-de-s-enliser-553211>

Le SNUipp-FSU interpelle Vincent Peillon

Rédaction Web, 14 novembre, 2013. Benoît Delrue

<http://www.humanite.fr/education/le-snuipp-fsu-interpelle-vincent-peillon-553155>

« Il y a confusion entre rythmes scolaires et biologiques »

Humanité quotidien 13 novembre, 2013. Christine Passerieux. Entretien réalisé par Benoit Delrue

<http://www.humanite.fr/societe/christine-passerieux-il-y-confusion-entre-rythmes-553066>

Semaine de tous les dangers pour les rythmes scolaires

Humanité quotidien 12 novembre, 2013.

<http://www.humanite.fr/societe/semaine-de-tous-les-dangers-pour-les-rythmes-scola-552932>

Rythmes scolaires : la contestation s'organise

Humanité quotidien 5 novembre, 2013. Laurent Mouloud

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-la-contestation-s-organise-552498>

Rythmes ou flexibilité scolaire, impasse ou stratégie libérale ?

Humanité quotidien 5 novembre, 2013. Travail du dimanche et rythmes scolaires ont-ils quelque chose à voir ensemble ? Par Alcide Carton, inspecteur de l'Éducation nationale honoraire, instituteur de la République

<http://www.humanite.fr/tribunes/rythmes-ou-flexibilite-scolaire-impasse-ou-strateg-552506>

Pour des politiques municipales éducatives de rupture

Humanité quotidien 25 octobre, 2013. Quels sont les axes de propositions du Front de gauche ?

Par Francis Daspe, président de la Commission nationale Éducation du Parti de gauche, secrétaire général de l'AGAUREPS-Prométhée

<http://www.humanite.fr/tribunes/pour-des-politiques-municipales-educatives-de-rupt-551920>

Rythmes : toujours des secousses

Humanité quotidien 10 octobre, 2013. Benoit Delrue

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-toujours-des-secousses-550861>

Kamel Dafri. Et si la réforme scolaire redistribuait les partitions ?

Humanité quotidien 7 octobre, 2013. L'invité de la semaine, directeur de *Villes des musiques du monde*, Kamel Dafri

<http://www.humanite.fr/invites/kamel-dafri-et-si-la-reforme-scolaire-redistribuai-550580>



L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

Refondation : programmes scolaires

Peillon rouvre le chantier des programmes

Humanité quotidien 10 octobre, 2013. Laurent Mouloud

<http://www.humanite.fr/societe/peillon-rouvre-le-chantier-des-programmes-550854>

Gisèle Jean « Il faut mener une réflexion de fond »

Humanité quotidien 10 octobre, 2013. Entretien réalisé par L. M.

<http://www.humanite.fr/societe/gisele-jean-il-faut-mener-une-reflexion-de-fond-550856>

Refondation : éducation prioritaire

Peur sur l'éducation prioritaire

Humanité quotidien 21 novembre, 2013. Laurent Mouloud

<http://www.humanite.fr/societe/peur-sur-l-education-prioritaire-553614>

Comment peut-on être contre la concertation ?

Humanité quotidien 18 octobre, 2013. Lettre ouverte à Vincent Peillon

<http://www.humanite.fr/tribunes/comment-peut-etre-contre-la-concertation-551409>

Bientôt une loi pour les ZUS

Humanité quotidien 9 octobre, 2013. Ixchel Delaporte

<http://www.humanite.fr/societe/bientot-une-loi-pour-les-zus-550770>

Refondation : métier d'enseignant

Vincent Peillon remet à jour le métier de prof

Humanité quotidien 19 novembre, 2013. Laurent Mouloud

<http://www.humanite.fr/societe/vincent-peillon-remet-jour-le-metier-de-prof-553430>

Bernadette Groison « Les personnels attendent un cap très clair »

Humanité quotidien 19 novembre, 2013. Entretien réalisé par L. M.

<http://www.humanite.fr/societe/bernadette-groison-les-personnels-attendent-un-cap-553432>

Réforme du métier d'enseignant : autre sujet explosif pour Peillon

Rédaction Web 17 novembre, 2013.

<http://www.humanite.fr/societe/reforme-du-metier-denseignant-autre-sujet-explosif-553257>

Et...

L'aide aux élèves handicapés produit encore des précaires

Humanité quotidien 18 octobre, 2013. Bruno Vincens

<http://www.humanite.fr/societe/l-aide-aux-eleves-handicapes-produit-encore-des-pr-551418>

Veillée d'armes active pour les lycéens

Humanité quotidien 5 novembre, 2013.

<http://www.humanite.fr/societe/veillee-d-armes-active-pour-les-lyceens-552501>

Lycéens, une rentrée anti-expulsions

Humanité quotidien 4 novembre, 2013. Benoit Delrue

<http://www.humanite.fr/societe/lyceens-une-rentree-anti-expulsions-552399>

Immigration : la France n'est plus terre d'asile

Humanité quotidien 25 octobre, 2013. Abdelghani Bouchouar

<http://www.humanite.fr/tribunes/immigration-la-france-n-est-plus-terre-d-asile-551879>

À l'école ou pas, le problème c'est la loi

Humanité quotidien 22 octobre, 2013. Mehdi Fikri

<http://www.humanite.fr/societe/l-ecole-ou-pas-le-probleme-c-est-la-loi-551657>





L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

Université

L'UEC mobilise dans les facs contre la loi Fioraso

Humanité quotidien 28 novembre, 2013. Laurent Mouloud

<http://www.humanite.fr/societe/l-uec-mobilise-dans-les-facs-contre-la-loi-fioraso-554080>

Réforme du Capes : l'université destituée de son autorité

Humanité quotidien 4 novembre, 2013. Stéphanie Laporte

<http://www.humanite.fr/tribunes/reforme-du-capes-l-universite-destituee-de-son-aut-552422>

L'Huma des débats

L'écriture cursive va-t-elle disparaître ? Face-à-face

Humanité quotidien 25 novembre, 2013. L'Humanité des débats. Écriture

Bernard Bouvet, président de l'UPCP et créateur de l'association la semaine de l'écriture. Roland Jouvent, psychiatre et directeur du centre Émotion au CNRS. Entretien réalisé par Éric Serres

<http://www.humanite.fr/debats/l-ecriture-cursive-va-t-elle-disparaitre-face-face-553672>

**envoyez-nous vos comptes-rendus
de débats, annonces d'initiatives...**
reseau.ecole-pcf@orange.fr
