

L'UNIVERSITE SYNDICALISTE

L'US MAG

Budget 2003, décentralisation

**Personnels de l'Éducation nationale
en GRÈVE UNITAIRE, jeudi 17 octobre**

DOSSIER

**Les jeunes
et les médias**

PORTRAIT

**Un médiateur
pour gérer les conflits**



Edito

Une politique anti-jeunes

Nous notons avec satisfaction le succès des premières actions engagées contre les projets de suppression de près de 5 600 postes de MI-SE et de 20 000 d'aides-éducateurs. D'après les chiffres des rectorats, en moyenne plus de la moitié des MI-SE ont été grévistes. C'est encourageant au moment où tout indique qu'une mobilisation de grande ampleur va être nécessaire. Le Premier ministre a en effet confirmé, lors des annonces budgétaires, que l'éducation n'est désormais plus la priorité de la nation. Il s'agit de l'abandon des ambitions de démocratisation et de transformation du système éducatif.

Le gouvernement fait le choix de rompre la solidarité envers les jeunes les plus fragilisés. Ce sont les jeunes qui sont les premières victimes de la politique gouvernementale et en particulier les jeunes de la « France d'en bas » : aux surveillants et aides-éducateurs seront substitués, pour une partie très limitée d'entre eux, des « assistants d'éducation » dont le statut reste flou.

A cela s'ajoute la suppression programmée de près de 40 % des CE-S. Concrètement dans les établissements, ces mesures vont se traduire dès la rentrée prochaine, si rien ne vient s'y opposer, par une réduction drastique du nombre d'adultes. Ceci aura inévitablement des conséquences sur la montée des incivilités de la violence entre élèves, des dégradations que l'ensemble de la collectivité aura à subir et notamment les agents de moins en moins nombreux. Au moment où le ministère parle le plus d'insécurité, il l'a créée ou la renforce. Le ministère n'est pas à un paradoxe ou une contradiction près. En effet, il annonce avec force l'ouverture du dialogue social, la transparence et la démocratie dans le processus de décentralisation, les Régions étant à l'origine des expérimentations. Or, pour les MI-SE, la méthode ne vaut pas puisque l'annonce ministérielle a précédé la demande des Régions.

Sur les grands chantiers nécessaires aujourd'hui : résorption de la précarité, développement d'un service public de qualité, renouvellement de la profession avec des recrutements par concours, revalorisation des salaires, rien n'est dit directement mais le budget parle. Il s'agit bien d'un budget de régression et de choix de société qui privilégient la répression. Nous nous y opposerons avec vigueur dans une action continue des personnels de l'Éducation nationale et avec les parents d'élèves. La grève unitaire décidée par les fédérations FAEN, FERC-CGT, FSU, SGEN-CFDT, UNSA-Education pour le jeudi 17 octobre est pour le SNES une nouvelle étape de cette action.

32 **Portrait**
Un médiateur pour gérer les conflits

44 **Entretien**
avec Elisabeth
Chatel :
Comment évaluer
l'éducation ?



17

Dossier
Les jeunes et les médias,
une question d'images

Sommaire

Revue de presse

• *Un monde de paradoxes.*

30 jours

Débat

• *Courriers*
• *Opinion : La philosophie entre deux.*

Actualités

• *Priorité à l'éducation.*
• *Grève unitaire, jeudi 17 octobre.*
• *La décentralisation au centre des préoccupations ministérielles.*
• *Budget 2003.*

Éco/social

• *Pouvoir d'achat en baisse.*
• *L'inéquation Raffarin.*
• *Boîte de Pandore ?*

Eduscope 2002

• *Répondez !*

Dossier

Les jeunes et les médias.

4

5

6

10

13

15

17

Métier

• *Prépas : nouvelles procédures de recrutement des élèves.*
• *L'EAF : que faire ?*
• *La voie technologique.*
• *TPE et capacités expérimentales.*

Catégories

• *Hors-classes 2002.*

Fenêtre sur

• *Histoire et sociétés, une nouvelle revue résolument comparatiste.*

Portrait

• *Pierre Dasté, médiateur.*

International

• *Finlande : la formation en tête.*
• *La recherche au centre.*

Culture

• *Livres-revues*
• *Cinéma/Théâtre/Spectacles/Expositions*
• *Multimédia*

Entretien

*Elisabeth Chatel :
comment évaluer l'éducation ?*

Petites annonces

25

29

30

32

34

38

44

46

L'Université Syndicaliste, hebdomadaire du Syndicat national des enseignements de second degré (SNES, 1, rue de Courty, 75341 Paris Cedex 07. Tél standard : 01 40 63 29 00). Directeur de la publication : Gérard Anthéaume, Tél. 01 42 80 91 04. Rédacteurs en chef : Serge Chatelain et Alexis Chabot. Rédactrice en chef adjointe : Andrée Béhotéguy. Secrétaire de direction : Thérèse Bara. Collaborateurs permanents : Nicolas Beniès, Elodie Walck. Responsable publicité : Clotilde Poitevin, tél. : 01 42 80 96 05. Photocomposition et photogravure : C.A.G. Imprimerie : Roto Press Numéris, Livry-Gargan (93). C. P. N° 1578D73. Conception : Voltaire & Associés, 15, rue de la Banque, 75002 Paris. Prix du numéro : 1,30 €. Abonnement : 1) Personnels de l'Éducation nationale : France 26 € ; étranger et DOM-TOM : 40 €. 2) Autres, France : 37 € ; étranger : 51 €. Publicité : OTUA (2), Microsoft (21), MAE (37), L'Étudiant (46), MAIF (47), CASDEN (48), Le Monde de l'éducation (encart volant). Photo de Une : Clément Martin. Pour s'informer et donner son avis : Mél : Secgene@snes.edu, Internet : <http://www.snes.edu>



Gisèle Jean
cosecraire
générale

Un monde de paradoxes

Politis 29 août 2002

ÉDUCATION, LA LEÇON DE LIBÉRALISME

Tandis que Jean-Pierre Raffarin et Nicolas Sarkozy, en bon second, s'efforcent de faire tomber un à un les acquis de leurs prédécesseurs, Luc Ferry, le nouveau ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, a repris à son compte l'essentiel des réformes lancées avant lui, qu'elles soient de gauche ou de droite. La seule ambition de ce philosophe de 51 ans étant de mieux « *diffuser les expériences réussies* », comme les classes-relais, l'école ouverte... Un programme qui a l'intérêt du consensus : les levées de boucliers qui ont eu lieu dans le passé ne risquent pas de se produire à nouveau. Et qui ne devrait pas bouleverser en profondeur l'Éducation, de l'avis de la plupart des syndicats, même s'il l'attire un peu plus dans les filets du libéralisme. Par un décret du 9 août, le ministre a ainsi facilité l'accès aux universités pour les salariés des entreprises privées désireux de s'improviser professeurs ou maîtres de conférences pendant six ans. Ce qui assurera au marché, à n'en pas douter, une influence croissante sur la recherche publique.

Le Monde 17 septembre 2002

Pourquoi collèges et lycées vont manquer de professeurs

Les candidats à l'enseignement dans les collèges et les lycées étaient cette année près de 7 % de moins qu'en 2001, contrairement aux annonces optimistes faites par Jack Lang, l'ancien ministre de l'Éducation nationale, en début d'année. À l'inverse, les candidats se bousculent aux concours du primaire : 16 % de plus cette année.

Plusieurs enquêtes indiquent que les postulants s'inquiètent, dans le second degré, d'une première affectation dans un établissement difficile, alors que les candidats dans le primaire ont la garantie d'exercer dans l'académie où ils ont réussi le concours.

Le ministère entend relativiser l'impact de ces chiffres : il reste en moyenne cinq candidats par poste, alors que le seuil pour assurer la qualité du recrutement est de quatre. Les jurys de concours estiment par ailleurs que le niveau des postulants reste correct.

Cette crise des vocations pour le second degré est cependant alarmante alors que la France, comme la plupart des pays européens, doit renouveler près de 40 % du corps enseignant d'ici à 2010. (...)

Face aux risques de pénurie, Jack Lang avait privilégié une politique de communication pour vanter les mérites du métier d'enseignant. Il avait refusé de procéder à des prérecrutements d'enseignants (les études sont financées en contrepartie d'un engagement à enseigner pendant une durée minimum). Dans l'enseignement professionnel, Jean-Luc Mélenchon avait cependant obtenu que 200 élèves suivent des cycles préparatoires. L'actuel gouvernement n'envisage pas, selon Xavier Darcos, de mettre en place des prérecrutements dans l'immédiat. « *Cette solution est très coûteuse mais nous ne pouvons pas, aujourd'hui, l'exclure absolument pour les années 2007-2010* », affirme le ministre délégué à l'enseignement scolaire.

LE FIGARO
premier quotidien national français 2 septembre 2002

L'ÉDUCATION, UN DROIT HUMAIN FONDAMENTAL

par Koïchiro Matsuura,
directeur général de l'Unesco

(...) Il va nous falloir relever, au cours des générations à venir, à la fois les défis non résolus légués par le xx^e siècle - l'éducation pour tous - et ceux du xxi^e siècle - l'éducation pour tous tout au long de la vie et la construction de sociétés du savoir. Et ces défis concernent toutes les sociétés : même dans les nations les plus riches, les systèmes éducatifs ne parviennent pas à assurer une alphabétisation durable de la population. Les études montrent que plus d'un dixième, et le plus souvent un cinquième de la population des pays industrialisés, est affecté par l'illettrisme - c'est-à-dire l'incapacité de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne.

(...) L'éducation est un droit humain fondamental, proclamé par la Déclaration universelle des droits de l'homme et par les pactes internationaux relatifs aux droits de l'homme, qui ont force de traités.

Télérama 11 septembre 2002

TOUS ÉGAUX, CERTAINS PLUS QUE D'AUTRES

Sachant que l'école, creuset de la démocratie, peine à gommer les inégalités sociales ; que le nombre d'enfants en situation d'échec reste constant (15 % des élèves de Sixième ont du mal à lire) ; et que l'institution s'interroge sur sa mission (éduquer ou préparer les jeunes à un métier) : quel est l'avenir de cette école si chère aux Français ?

(...) La question qui, désormais, se pose n'est plus de découvrir l'existence des inégalités, mais de savoir comment l'école réagit face à elles. « *Il serait inexact de considérer que l'école ne joue aucun rôle dans l'amplification ou, au contraire, dans la limitation de ce processus de ségrégation* », note Jean Hébrard, inspecteur général de l'Éducation nationale et signataire d'un rapport remis en mars 2002 à Jack Lang, et ayant pour thème « La mixité sociale à l'école et au collège ».

Le dessin du mois



Plantu, Le Monde du 17 septembre 2002.



© D. MAUNOURY

1^{ER}
sept.

Coup porté aux 35 heures. Le Medef s'impatientait, il a été entendu.

2
sept.

Education. Explication de texte du couple ministériel : école en panne, suppression de postes, surveillants en ligne de mire, décentralisation.

4
sept.

Pas de miracle à Johannesburg : le Sommet mondial du développement durable s'achève sur un goût amer.

11
sept.

Un an après la tragédie du World Trade Center, les Américains se recueillent.

13
sept.

France Télécom dans le rouge : entrée au CAC 40 dans l'euphorie, ses actions aujourd'hui s'effondrent.

18
sept.

Colère après la sortie de prison de Papon, pour raison de santé.

21
sept.

Toulouse aussi se souvient, un an après l'explosion d'AZF. L'ONU fête la journée internationale de la paix, George Bush, lui, continue de préparer sa guerre contre l'Iraq.

22
sept.

Allemagne : le gouvernement Schröder sauvé par les Verts.

23
sept.

L'ONU et l'UE demandent la levée du siège de l'Autorité palestinienne par les chars israéliens.

SURVEILLANTS ET AIDES-ÉDUCATEURS

Massivement grévistes

Les étudiants-surveillants et les aides-éducateurs des collèges et des lycées ont massivement répondu à l'appel à la grève du SNES.

Ils entendent ainsi obtenir l'abandon des 5 600 suppressions de postes prévues par le gouvernement et l'ouverture de négociations sur l'amélioration du statut des maîtres d'internat et des surveillants d'externat et sur l'avenir des aides-éducateurs. Ils dénoncent une politique qui fait payer aux jeunes les réductions d'emplois dans la fonction publique et qui va priver des milliers d'étudiants modestes des moyens de poursuivre leurs études au moment même où la France connaît une pénurie de diplômés. Ils entendent faire respecter des statuts nationaux et des emplois stables à statut public, qui seuls peuvent garantir aux établissements scolaires une stabilité et une qualité d'encadrement des élèves. Ils poursuivront leur action si le gouvernement persiste dans sa volonté de supprimer les emplois de MI-SE et d'aides-éducateurs et de décentraliser ces fonctions.

26
août

Petite rentrée pour la semaine de 4 jours : 1,4 million d'élèves retrouvent les bancs de l'école avant les autres.

27
août

Heureux les enseignants si l'on en croit l'étude de la DPD : 60 % citent l'amour de la discipline enseignée comme principal moteur de leur vocation.

28
août

Voyage sensible dans une classe unique, *Etre et avoir*, le très beau film de Nicolas Philibert fait un tabac.

29
août

Espoir : les sans-papiers continuent d'affluer à la basilique de Saint-Denis occupée : 2000 dans cette seule journée.

Billet d'humeur

Ferry, au secours !

Un obscur député du Morbihan a d'ores et déjà déposé une proposition de loi pour autoriser les communes dépourvues d'école publique à subventionner les investissements des écoles primaires privées. Actuellement, la loi Falloux, dont un million de manifestants avaient imposé le respect en 1994, interdit de telles libéralités, cependant que ce saint homme ignore naturellement que la loi oblige chaque commune à entretenir une école publique. On découvre aussi dans le projet de loi de finances pour 2003 que le second degré public va perdre 5 600 emplois de surveillant. Qu'on se rassure : le

second degré privé échappe à toute purge⁽¹⁾. De pieux arbitrages budgétaires permettent encore de supprimer des emplois publics d'instituteur spécialisé pour les attribuer à l'enseignement privé : une première. Ferry, reviens, ils sont devenus fous !

Francis Berguin

(1) De bons esprits feront observer que cette situation est normale, puisque l'Etat ne paie pas les surveillants du privé. Les laïques vigiliants rétorqueront que c'est évidemment parce que le privé ne pouvait être touché que le coup a été porté là.

Marseille

Eric, Laurent et Anna

Le S1 du lycée Victor-Hugo de Marseille

Ils étaient plus de 200, mercredi 11 septembre, pour accompagner leurs trois collègues et amis au palais de justice de Marseille. On connaît l'affaire. Eric, Laurent et Anna avaient subi un contrôle d'identité musclé, un soir de juin dernier, alors qu'ils circulaient en voiture dans le quartier de l'Opéra. Qu'ils tentaient de circuler, en fait, car un fourgon de police entravait la circulation. Mal leur en prit de klaxonner, poliment, comme tout un chacun l'eut fait en la circonstance. Ils s'en seraient abstenus s'ils avaient su que le barrage était du fait des forces de l'ordre. Et surtout s'ils savaient ce qui les attendait...

Le contrôle en question se fit d'autant plus appuyé lorsqu'on apprit qu'ils étaient enseignants. Et enseignants dans les quartiers Nord de Marseille ! Des profs de m... dans des établissements de m... pour des élèves de m..., entend-on. Passons.

Résultat de la soirée : 27 jours d'arrêt de travail attestés par les médecins des urgences, 10 jours d'hôpital pour Anna - poignets tuméfiés, sortie de clinique sur un fauteuil roulant - et minerve pour les trois.

Que pensez-vous qu'il arrivât ? La plainte déposée par nos collègues devant le procureur de la République fut classée sans suite (sic), et même, se mua en poursuite pour « dénonciation calomnieuse, outrage et rébellion » !...

Mercredi, donc, à l'appel de plusieurs syndicats et organisations regroupés dans le Comité de soutien à Eric, Anna et Laurent (1),

PROCÉDURES EN RÉFÉRÉ

Une innovation du nouveau code de justice administrative réside dans l'extension des procédures en référé, qui permettent au justiciable d'obtenir du juge administratif des décisions rapides. Le secteur de l'action juridique du SNES a testé ces procédures, et obtenu des succès dans des domaines variés. Par exemple tenez, en variant le ton.

Vous n'avez pas été payée en janvier de vos indemnités de chômage de septembre et octobre et le rectorat de Versailles vous envoie balader en disant que vous avez retrouvé un emploi ? Peu de temps après la saisine du juge des référés, tous les blocages sont miraculeusement levés. Vous êtes CO-Psy à Créteil et exercez en ZEP et vous avez droit à 30 points de NBI, mais le recteur estime que 10 points, c'est bien suffisant ! Vous saisissez le juge, devant lequel le recteur indique qu'il va vous payer, omettant délibérément d'indiquer que le paiement n'est que partiel. Vous le dites au juge, qui condamne l'État. Mais pour l'année qui commence, le recteur s'entête. Nous aussi. Vous êtes illégalement affectée comme TZR sur deux établissements éloignés, malgré vos problèmes de santé et l'absence de transports en commun (vous n'avez pas le permis de conduire). Quelques semaines après la rentrée, le juge ordonne la suspension de votre complément de service. Vous n'avez pas eu un stage normal (on vous a injustement imputé la responsabilité de troubles dans votre classe) et naturellement l'inspecteur vient vous régler votre compte. Vous voilà ajournée définitivement et licenciée. Mais le juge ordonne votre réintégration pour une nouvelle année de stage (cas d'une collègue qui a saisi le tribunal de sa propre initiative). On pourrait multiplier les exemples et montrer que nous disposons ainsi d'armes nouvelles pour défendre les collègues contre une administration qui ne s'embarrasse guère du respect de nos droits. Naturellement les référés sont soumis à certaines conditions qu'il n'est pas toujours aisé de réunir. Il convient donc d'éviter les initiatives hasardeuses et de prendre les conseils nécessaires.

Francis Berguin, action.juridique@snes.edu

DENIS CARIN

Denis n'est plus parmi nous. Militant de longues années dans l'académie de Strasbourg, devenu secrétaire adjoint du S3 de Montpellier, élu à la CAPN des agrégés, Denis, direct et chaleureux, une pointe d'humour discrète et toujours amicale, était à nos côtés. Complices et complémentaires dans l'animation de nos équipes nous étions, appréciant sa pertinence et son efficacité. Denis, notre ami, s'en est allé. Nous nous devons de continuer sans lui.

A un moment où le service public d'éducation est à nouveau dans la tourmente et face à des échéances majeures pour notre syndicalisme, nous le ferons en pensant très souvent à lui.

A Maryse, son épouse, notre collègue, à ses enfants et tous ses proches, nous renouvelons l'expression de notre solidarité et de notre amitié.

Jean-Yves Barbier, Bernard Duffourg, Frédérique Thonnat, Nicole Sergent



200 personnes sont venues leur témoigner leur solidarité et leur soutien. Ils étaient convoqués à 14 heures devant la 11^e chambre (droit commun).

Surprise : ils ont été renvoyés devant la 7^e chambre correctionnelle pour jugement le 24 octobre, jour d'un second procès après la plainte déposée par le procureur pour « propos diffamants et mensonges »... Quand on saura, de plus, que ladite chambre est une juridiction spécialisée dans la répression du grand banditisme et de la délinquance organisée, on aura saisi la gravité et la signification profonde de ce qui pourrait bien s'annoncer comme un déni de justice. Il est de la plus haute importance que la mobilisation soit massive le 24 octobre à 8 h 30, devant le palais de justice de Marseille, afin de soutenir nos collègues et défendre les droits civiques les plus élémentaires.

NB : tout rapprochement de ces faits avec l'accroissement du budget sécuritaire d'une part, et le tassement du budget éducatif d'autre part, serait une manifestation de mauvais esprit...

comite.soutien@wanadoo.fr

(1) SNES-FSU, SGEN-CFDT, Sud-Education, SGPEN-CGT, Ligue des Droits de l'Homme, MRAP, etc. Robert Bret, sénateur ; D. Rossi, conseiller général ; Robert Guédiguian et Ariane Ascaride, Richard Martin entre autres, ont apporté leur soutien.

Laïcité

L'air du temps

Michel Dobransky, Paris

Henri Pena-Ruiz (US n° 570) appelle à une stricte neutralité de l'enseignant au sein de l'école publique : la laïcité, dit-il, « exclut [...] tout privilège public accordé soit à la religion, soit à l'athéisme ». Une telle position me paraît discutable et lourde de menaces.

Mettre sur le même plan « croyance religieuse » et « conviction athée », c'est inviter à considérer comme « convictions » (certitudes, opinions personnelles) toute construction rationnelle, tels le darwinisme ou

la théorie du big-bang, qui refuserait la Genèse et les antiques explications cosmogoniques. C'est ouvrir la porte à un CSA pédagogique chargé d'équilibrer réflexion athée (qui refuse le recours au divin) et pensée religieuse : une page de Diderot devrait immédiatement être contrebalancée, neutralisée, par une page du Coran, de la Bible, des Upanishad... Dire qu'à l'école « il n'y a pas plus de place [...] pour un cours de religion que pour un cours d'humanisme athée » revient à dire que l'école républi-

caine n'a pas à privilégier la réflexion rationnelle qui la fonde en autorité depuis sa naissance. L'air du temps flatte le retour du religieux dans la sphère publique. Gardons-nous de confondre la foi qui est – et doit rester – de l'ordre de l'intime, et la religion qui est son expression institutionnelle dont l'histoire nous montre qu'elle a souvent – toujours ? – une visée hégémonique. Et relisons, pour la circonstance *Le Procès du singe*, de Goldon Golding (Editions Complexe, 1982) qui rappelle le procès de ce professeur de sciences naturelles de Dayton (Tennessee) accusé en 1925 d'avoir enseigné à ses élèves la théorie de l'évolution.

Henri Pena-Ruiz reconnaît le risque d'une confusion possible entre « les registres du savoir et de la croyance » et propose que le terme *révélé* dans l'expression consacrée *religion révélée* comporte des guillemets indiquant, dit-il « qu'il n'y a de "révélation" que pour ceux qui y croient ». Fragile rempart !

S'il faut remédier à l'inculture religieuse par un enseignement spécifique, tout en évitant l'écueil de la confusion, replaçons les religions dans le champ qui est le leur et étudions en historiens, en ethnologues, les mythologies judéo-christiano-islamiques comme nous étudions les mythes thébains ou nambikwaras.



Tout le monde lit l'US !

CREF

Ultimatum estival

V. H., Limoges (87)

Trois jours seulement après avoir pris la décision, aux conséquences financières funestes pour quelqu'un qui, comme moi, a cotisé durant dix ans, de renoncer au CREF, j'ai découvert, à la dernière page de l'US du 6 septembre 2002, un article fort justement intitulé « CREF : mauvaise rentrée pour les sociétaires ».

Je ne reviendrai pas ici sur les raisons de ma décision (je préfère ne pas parler de choix car c'est une liberté que le CREF m'a tout simplement refusée) qui font l'objet de la lettre de démission que j'ai adressée à la MRFP (je vous renvoie à la copie ci-jointe) pour accompagner l'incroyable « bon de retrait » généreusement mis à la disposition des sociétaires par cette dernière. En revanche, je n'insisterai jamais assez sur le sentiment d'écœurement et de révolte qui est le mien, et aussi, à n'en pas douter, celui de milliers d'affiliés, car nous avons été piégés deux fois : une première fois lorsqu'on nous a séduits en nous vantant les valeurs mutualistes – aujourd'hui envolées – de notre futur complément-retraite, puis une seconde fois lorsqu'on nous a demandé – véritable ultimatum estival – d'accepter l'inacceptable ou bien de disparaître en silence avec un maigre chèque en poche pour solde de tout compte !

Décidément, il semble que le mépris de l'autre, ce sentiment abject si universellement répandu dans nos sociétés vouées à l'ultralibéralisme, soit en train d'ébranler les bastions humanistes qui paraissaient jusqu'alors inexpugnables !

SOLIDARITÉ AVEC NOS COLLÈGUES SINISTRÉS

Le SNES organise une collecte pour nos collègues du Gard, de l'Est de l'Hérault et du Vaucluse douloureusement touchés par les inondations.

- Pour le Gard et l'Est héraultais, vous pouvez envoyer vos dons à l'ordre du SNES-30 (précisez « inondations » au dos du chèque), 26 bis, rue Becdelièvre, 30000 Nîmes.

- Pour le Vaucluse, SNES Vaucluse, 116, rue Carreterie, 84000 Avignon.

La section nationale a d'ores et déjà fait parvenir une aide de 5 000 € à la section académique de Montpellier et 1 500 € à la section départementale du Vaucluse en accord avec le S3 d'Aix-Marseille.

L'enseignement des langues vivantes

Quels progrès ?

Une collègue de l'académie de Bordeaux

Un récent colloque organisé par le rectorat de Bordeaux, la Chambre de commerce et l'IUT Montaigne attirait l'attention du grand public sur l'intérêt de l'allemand comme compétence professionnelle (...) Les entreprises ont besoin de personnels qui connaissent non seulement l'anglais, mais qui maîtrisent également d'autres langues vivantes. (...) Dès l'école primaire, les familles doivent choisir une première langue étrangère et c'est le rôle des enseignants et du système éducatif de les informer sur les enjeux culturels, économiques et même politiques qu'il y a derrière un choix pouvant paraître anodin, mais qui en réalité est lourd de conséquences. On doit au minimum proposer aux élèves les langues vivantes enseignées dans le collège du secteur et pas seulement l'anglais, faute de quoi les formations existantes seraient mises en danger.

La décision d'avancer le début de la deuxième langue au niveau Sixième est également un aspect positif des évolutions en cours, la deuxième langue étant devenue obligatoire à tous les baccalauréats d'enseignement général. On s'oriente de plus en plus vers l'enseignement d'autres spécialités en langues étrangères, grâce à la multiplication des sections européennes. De même, il est

envisagé de rétablir une épreuve de langue au nouveau brevet, ce qui pourrait donner un peu plus d'importance à cet enseignement. (...) La mise en place d'un véritable enseignement précoce des langues vivantes au niveau du primaire correspond à une demande sociale et va dans le sens de ce qui se fait dans tous les pays d'Europe continentale, mais elle se heurte aux problèmes de formation des personnels, d'organisation, de crédits pour rémunérer les intervenants extérieurs... ce qui rend son extension problématique.

Au niveau des collèges, les enseignants de langues vivantes constatent une baisse des horaires à trois heures hebdomadaires en Cinquième à la prochaine rentrée. (...)

Il reste donc à savoir si l'Education nationale saura répondre aux défis actuels ou si les langues vivantes – autres que l'anglais – seront laissées au marché de la formation continue des adultes comme par exemple en Espagne, où l'allemand et le français ont régressé spectaculairement au cours des vingt dernières années. On peut alors se demander si – en ce qui concerne les langues vivantes – le navire Education nationale va garder le cap ou si encore une fois les gestionnaires à courte vue ne vont pas freiner les évolutions engagées.

APRÈS PLUS DE DIX ANS de tentatives de réforme du programme de philosophie, le Groupe d'experts dirigé par M. Fichant a été chargé par le ministre, suite à une première proposition rejetée en juin dernier par le CSE, d'introduire des éléments de détermination d'ici la fin décembre. Comment sortir d'un dilemme qui peut paraître sans issue ?

Le programme de philosophie, entre idéal régulateur et consignes réglementaires

L'idée de déterminer davantage le programme naît d'un constat amer, mais malheureusement fréquent : les copies du baccalauréat sont souvent faibles, voire indigentes. Les partisans d'une détermination précise du programme la considèrent comme une solution. Elle permettrait mieux, selon eux, de juger les élèves sur ce qu'ils auraient nécessairement étudié dans l'année. Cependant, les déterminations du programme répondent-elles bien aux difficultés qu'elles sont supposées résoudre ?

Examinons le programme actuel, et en premier lieu la liste de notions. L'introduction de certains couplages peut apparaître comme un élément de détermination parfois utile, mais également nuisible dans d'autres cas. Mettre un « et » entre « la conscience » et « l'inconscient » ne modifie guère leur traitement, alors que prescrire de traiter « art et technique » mutile l'examen de l'une et l'autre notion si l'on considère que l'articulation est déterminante. Il faut noter par ailleurs que les couplages ne règlent pas le problème posé par les sujets d'examen. Lier ensemble « le temps, l'existence et la mort » n'exclut pas le sujet fort discuté, « l'éphémère a-t-il une valeur ? », posé en 1998, lorsque ces notions étaient au programme sans être reliées par « et ».

Autre difficulté : est-il impératif de ne donner que ce qui n'est pas « tombé » depuis trois ans, d'éviter les sujets ou les textes « supposés connus » ? et connus de qui ? Sûrement pas des élèves qui, souvent, ne reconnaissent pas un texte traité dans l'année, quand, par chance, il est donné au baccalauréat. Avec un tel critère de sélection, on élimine un très grand nombre de sujets élémentaires et fondamentaux. Il serait temps de prendre conscience qu'aucun programme ne pourra jamais, du fait de sa nature même, garantir la qualité des sujets. Il n'y a pas de règle de l'application de la règle, si ce n'est la capacité de jugement des professeurs qui composent la commission de choix des sujets d'examen. Capacité également requise chez celui qui rédige la dissertation et celui qui la corrige.

En deuxième lieu, voyons si une liste de questions « d'approfondissement » répond au problème en déterminant des contenus précis et en faisant signe, au moins implicitement, vers des ouvrages aisément identifiables (Rawls pour « égalité et différences », Jonas pour « prudence et responsabilité », etc). De nombreux manuels, rédigés par des professeurs chevronnés, ont été publiés l'an dernier, et leur étude comparative est très instructive.

Le traitement des notions porte les marques nettes d'une tradition scolaire de plusieurs décennies fondée sur un programme de notions : on y trouve un grand nombre de textes communs, que tous reconnaissent comme canoniques. Il y a là une convergence de vue et la reconnaissance d'une culture scolaire commune. En revanche, le traitement des questions d'approfondissement manifeste la plus grande hétérogénéité. Si l'on prend l'exemple de « religion et rationalité », on voit que l'un aborde le problème des sectes, les autres non ; que l'un traite du fidéisme, tandis que les autres n'en disent pas un mot ; et on pourrait continuer ainsi. Les notions, supposées indéterminées, donnent lieu à des traitements très voisins, alors que les questions supposées déterminées débouchent sur des traitements divers, pour ne pas dire disparates. Comment prétendre qu'elles

constituent une solution pour homogénéiser les cours (à supposer que ce soit souhaitable) afin de mettre les élèves sur un pied d'égalité pour l'examen ?

Ainsi, encore aujourd'hui, les problèmes et les divergences demeurent. Sans prétendre régler une question qui relève peut-être de la quadrature du cercle, je voudrais faire quelques suggestions pour terminer, avec le souci de faire progresser la réflexion. Les notions sont loin d'être indéterminées car leur analyse dégage des axes de recherche qui ne sont ni en nombre infini ni n'importe lesquels. Les éléments de détermination que l'on peut ajouter aux notions peuvent être de nature différente : éléments doctrinaux, éléments techniques, couplages, distinctions conceptuelles... Certains ont toujours été rejetés avec force par la majorité des professeurs de philosophie de Terminale : les éléments de doctrine, solidaires d'une philosophie particulière et les éléments techniques. La raison en est la spécificité de l'enseignement de la philosophie en Terminale qui n'a pas pour vocation de former de futurs spécialistes, mais de donner les moyens d'une réflexion ouverte et critique. Les couplages ne sont déterminants que si l'articulation est résolument prescriptive : on ne peut relier des

notions par « et » pour indiquer plus loin qu'il est possible de n'en tenir aucun compte. Certains couplages sont utiles et allègent le programme, mais ce type de détermination ne saurait être systématique. Les distinctions conceptuelles sont de deux ordres. Certaines sont spécifiques à l'œuvre d'un auteur : loin d'aider les élèves, elles finissent par les conduire au contresens et par les égarer, car ils

ont tendance à les lexicaliser et à les fétichiser. D'autres figureraient avantageusement dans un programme : celles que l'on ne peut pas ne pas rencontrer au cours de l'année, quels que soient le parcours et les références choisis : « le fait et le droit », « le préjugé, l'opinion, le jugement », etc.

On pourrait aussi envisager d'introduire des déterminations qui, loin d'alourdir le programme par une liste d'éléments juxtaposés, permettraient de rendre manifeste que la suite des notions n'est pas une succession de têtes de chapitre. Il s'agirait de rendre visibles les éléments qui circulent et constituent autant de ponts. Par exemple, « la loi » qui renvoie aussi bien à « nature et culture », qu'à « la matière », « la société », « l'État », « la justice », « le droit », « la morale », « la religion », etc.

De tels éléments seraient davantage destinés à orienter les analyses qu'à en déterminer le contenu de façon dogmatique. Non seulement le caractère philosophique du programme serait ainsi souligné, mais on faciliterait aussi le travail des élèves, et en particulier celui de la dissertation.

Aucun programme de philosophie n'a jamais imposé un ordre de traitement des questions de philosophie, et c'est en n'étant pas esclave de la lettre du programme que le professeur en respecte l'esprit. Il conviendrait de s'inquiéter de voir baisser les idéaux régulateurs et se multiplier les consignes de réglementation. ■

Françoise Raffin

* Vient de publier : *Les usages des textes dans l'enseignement de la philosophie en terminale*, coédition Hachette/ INRP/ CNDP, collection Ressources/ Formation, 2002

La dissertation de philosophie, entre malentendus et transactions

Il est tentant, devant les difficultés persistantes des élèves à obtenir des notes correctes à l'épreuve de dissertation du baccalauréat⁽¹⁾, d'en imputer la responsabilité à des élèves blasés qui ne joueraient pas le jeu, au comportement élitiste d'enseignants qui ne donneraient pas les bonnes consignes ou à ceux qui, avant la classe de Terminale, n'auraient pas fait leur travail ou encore aux familles ou aux médias.

Chacun de ces acteurs concernés peut évidemment faire valoir d'excellents arguments pour montrer l'inanité de telles allégations. Il paraît plus difficile et pourtant absolument nécessaire d'essayer de comprendre, sans se lamenter, pourquoi tant de jeunes gens, qui se disent, au seuil de la Terminale, si intéressés par cette nouvelle discipline, sont souvent très rapidement déçus par les résultats obtenus et remettent progressivement à leurs professeurs et à leurs correcteurs des textes assez convenus, surtout destinés à ne pas compromettre leurs chances d'obtenir le précieux diplôme.

La dissertation de philosophie me paraît (comme d'autres exercices scolaires, mais peut-être de façon plus visible) faire aujourd'hui l'objet d'un malentendu persistant. Comme toute « forme scolaire », elle s'est en effet historiquement mise en place dans des conditions qui ne sont plus celles de l'enseignement du second degré d'aujourd'hui. On peut faire rapidement état de l'objectif, clairement affiché par l'école républicaine, de former, par son intermédiaire, une élite sociale et politique, de la soustraire aux influences locales particularistes. Or, le lycée « de masse » ne s'adresse plus aux mêmes catégories sociales et la distinction entre espace public et vie privée qui sous-tendait ce projet ne correspond plus nécessairement à la façon dont les établissements scolaires et les élèves articulent ces deux dimensions. Par ailleurs, la façon assez spécifique dont les « savoirs savants » philosophiques se sont développés dans le second degré rend plus problématique qu'ailleurs la question de leur transposition pour des élèves.

Mais un tel « malentendu » ne peut perdurer que parce qu'il est entretenu au quotidien par ceux qu'il concerne. Mon travail⁽²⁾ a surtout essayé de faire dire par les lycéens eux-mêmes pourquoi ils parvenaient si difficilement à valider les exigences de cet exercice.

J'ai cru comprendre que c'est parce que, pour eux, la dissertation constitue comme une double épreuve. Elle est, par excellence une « situation-problème » dans laquelle le problème est totalement dévolu aux élèves, la réponse à la question posée n'étant que secondaire. On sait, au moins depuis Platon, que le genre n'est pas facile... Mais, par-delà l'épreuve strictement intellectuelle, se met en place une évaluation de leur identité. Pour eux-mêmes d'abord, car si l'on obtient de si mauvaises notes dans une discipline qui « pour la première fois nous demande de dire ce qu'on pense », c'est qu'on est « nul ».

Pour autrui ensuite, car si certains sont réputés plus « mûrs » que d'autres, c'est le groupe juvénile dans son ensemble qui est menacé de fracture et l'on sait à quel point cette génération a pris l'habitude de se « fondre dans la masse » scolaire pour traverser des années d'étude longues et incertaines. Il ne faut pas oublier que ces lycéens ont été formés au « projet personnel de l'élève » et que la disparition des cloisonnements visibles entre degrés d'enseignement les conduit tout naturellement à s'attribuer indivi-

duellement leurs succès comme leurs échecs. Des disciplines comme la philosophie qui, selon eux, supposent un plus grand degré d'implication personnelle déçoivent plus que d'autres quand on n'y réussit pas et l'on entend de leur part l'expression de ressentiments classiques des amours déçues...

De mon point de vue, les difficultés rencontrées par les élèves ne sont donc pas strictement intellectuelles. Ils éprouvent par exemple d'énormes difficultés à assumer un « je » d'auteur qui s'engagerait hardiment dans une confrontation avec un lecteur. Car ce dernier est aussi l'évaluateur (au cours d'une année qui est, il faut le rappeler, à la fois d'initiation et d'examen). Et, par ailleurs, le développement intense d'une sociabilité juvénile centrée sur l'expression de soi les prédispose assez peu à concevoir des critères de notation qui ne renverraient pas à l'insubstituabilité de chaque personne.

De même, avoir de bonnes notes risque de vous faire passer pour un « bouffon » auprès de copains qui refusent que les vraies réputations dans le groupe des pairs proviennent de jugements qui lui sont extérieurs. Dans ce jeu complexe de développement de soi inhibé par les craintes du risque encouru, les auteurs, les connaissances tendent à être utilisés plus comme des protections que comme des appuis pour sortir de soi. Un « métier de dissertateur » se met alors en place, individuellement ou en convergence avec les autres, qui consiste par exemple à savoir consacrer moins de temps aux devoirs suivants si l'on a obtenu de mauvais résultats aux premiers : au lieu d'imputer la note à son absence de « maturité », on pourra toujours dire qu'on a bâclé. Il faudra de même, si l'on est « bon en philo », prouver aux autres qu'on est toujours « cool » et « sympa » sous peine d'être sérieusement marginalisé.

Les enseignants me semblent entrer eux aussi dans ces sortes de transaction. Mon travail a peu exploré cet aspect, mais j'ai pu me rendre compte que, de la même manière que leurs élèves finissent par remettre des copies dans lesquelles ils n'ont pas vraiment l'impression de dire « ce qu'ils pensent », eux-mêmes finissent par mettre à des travaux qui leur paraissent pourtant très loin des attentes disciplinaires des notes qui ne pénalisent pas trop les élèves. Leurs arguments sortent du cadre strictement didactique et prennent notamment en compte la nécessité de récompenser des élèves sérieux, surtout lorsqu'ils appartiennent à des séries jugées peu prestigieuses. Peut-on cependant se satisfaire de ce que ce genre de régulation s'effectue dans la (mauvaise) conscience de ne pas faire ce qu'on devrait faire ? Car les enseignants sont autant tenaillés par le souci de ne pas sacrifier leurs élèves que par celui de ne pas trahir leur discipline. Il me semble qu'il faudrait prendre le temps d'explorer ces « malentendus », de faire notamment effort pour se demander ce qui, dans l'enseignement de la philosophie et plus précisément dans la dissertation, relève d'exigences essentielles et ce qui appartient à un état de la forme scolaire qui ne correspond plus ni aux objectifs du lycée d'aujourd'hui ni aux catégories sociales des élèves qui le fréquentent. ■

Patrick Rayou

Patrick Rayou
Enseignant-chercheur à l'IUFM de Créteil.

(1) Selon une étude de la Division de l'évaluation et de la prospective de 1995, 71,2 % des candidats au baccalauréat n'obtiennent pas la moyenne à l'épreuve de dissertation de philosophie.

(2) *La « Dissert de philo ». Sociologie d'une épreuve scolaire*, Presses universitaires de Rennes, 2002.

L'après-libéralisme

Conversion

Qui n'a pas été un jour horripilé par les propos unilatéralement libéraux de Jean-Marc Sylvestre, chroniqueur économique à France-Inter et TF1 ? Dans *Les Echos* du 25 septembre, il fait état de sa conversion à la critique du libéralisme. Gravement malade début juillet, il fait cet aveu : « Jusqu'à cet été, je ne connaissais du système de santé français que l'ampleur du déficit. Depuis, je sais que ce déficit, que j'ai tellement critiqué, m'a sauvé la vie ».

Quand JMS, décidément courageux, ajoute que ce qu'il faut améliorer, c'est l'égalité d'accès à la qualité des soins, on mesure la radicalité de cette conversion.

AEFE

Acharnement et entêtement

Nos collègues en poste au Québec dans des établissements conventionnés avec l'Agence pour l'enseignement à l'étranger (AEFE) acquittent des impôts sur le revenu dans la Belle Province et sont, de ce seul fait, affiliés au régime local d'assurance maladie-maternité. Traditionnellement, ils étaient donc dispensés de payer les cotisations correspondantes à l'État français, qui le leur avait d'ailleurs confirmé par écrit. Mais l'Agence, prise d'un remords tardif, change d'avis et réclame des arriérés considérables à plusieurs dizaines de « résidents ». Naturellement l'AEFE exige des doubles cotisations mais... n'assure aucune prestation en retour ! Il nous a fallu aller devant les tribunaux des affaires de Sécurité sociale (TASS). Ces contentieux durent depuis 5 ans et certains ne sont même pas jugés. Nous avons gagné devant les TASS de Poitiers, Bourg-en-Bresse (où l'AEFE a fait appel) et à Nice (où l'Agence a déposé un appel hors délai, sans doute pour éviter d'avoir à rembourser les sommes prélevées et pour gagner du temps : nul doute que le juge d'appel appréciera cette manœuvre dilatoire). Au TASS de Nantes, nous avons été déboutés, mais le juge a fait application de textes inapplicables et nous sommes en attente de l'arrêt de la cour d'appel, avec bon espoir de l'emporter.

Ne serait-il pas plus raisonnable de rechercher la paix des braves et d'en rester là ?

Francis Berquin
action.juridique@snes.edu

BUDGET 2003, DÉCENTRALISATION.

Grève unitaire des personnels de l'Éducation nationale, le jeudi 17 octobre

à l'appel de la FSU, du SGEN-CFDT, de l'UNSA-Education, de la FERC-CGT et de la FAEN

Le 24 septembre, le Premier ministre présentait aux recteurs ses projets de décentralisation. Le 25 septembre, le conseil des ministres validait le projet de budget 2003. Le conseil national du SNES des 10 et 11 septembre avaient décidé de faire de ces journées particulières le moment d'une première réaction des personnels les plus visés par les projets gouvernementaux : grève des surveillants et des aides-éducateurs, expression des précaires et des CO-Psy. La réussite était au rendez-vous tant au niveau de la participation que de l'écho médiatique, qui a été très important, notamment en ce qui concerne les surveillants. Le SNES avait en même temps annoncé que la gravité des agressions subies par le second degré imposait un recours à la grève vers la mi-octobre avant que se déroule le débat budgétaire au Parlement. Nous avons dit que cette action serait d'autant plus efficace qu'elle rassemblerait les forces les plus larges tant au plan des organisations syndicales

qu'au plan des différents secteurs de l'Éducation. Nous sommes en effet convaincus que les mesures qui visent le second degré ne pourront pas être sans conséquences sur l'ensemble du système éducatif.

Le conseil fédéral de la FSU qui s'est tenu les 24 et 25 septembre a mis en évidence quelques différences de sensibilité entre syndicats nationaux sur le budget, la décentralisation ou les conditions de l'action, mais en même

temps un accord très général sur l'intérêt que présenterait une grève unitaire avant les vacances de Toussaint. C'est donc avec ce mandat que la FSU s'est rendue à la réunion des fédérations de l'Éducation du 25 septembre qui s'est conclue par un appel à la grève pour le jeudi 17 octobre (cf. le communiqué ci-dessous). Le bureau national du SNES du 26 septembre a pris acte de cette décision et a discuté de sa mise en œuvre. Nous sommes aujourd'hui



© GILLES PICHÉRIAN

PRIORITÉ À L'ÉDUCATION

Les fédérations FAEN, FERC-CGT, FSU, SGEN-CFDT, UNSA-Education s'étaient adressées le 12 septembre au Premier ministre pour lui faire part de leurs demandes d'un véritable dialogue social et d'autres choix budgétaires permettant d'améliorer, transformer et démocratiser le système éducatif.

Le projet de loi de finances, présenté le 25 septembre en conseil des ministres, sans aucune discussion sur les missions et les besoins du système éducatif et de la recherche publique, confirme les choix d'une politique régressive dans ces domaines.

Le processus de décentralisation se poursuit dans les mêmes conditions, sans qu'un bilan de l'existant soit mené, ni un débat sur les consé-

quences pour le service public d'éducation, ses missions et ses personnels.

C'est pourquoi les fédérations appellent l'ensemble des personnels de l'éducation et de la recherche à une grève unitaire le jeudi 17 octobre 2002 pour :

- d'autres choix budgétaires permettant d'améliorer le service public d'éducation et de conduire tous les jeunes à la réussite scolaire ;
- une programmation pluriannuelle permettant les recrutements nécessaires pour faire face aux départs en retraite prévisibles ;
- la résorption de la précarité ;
- un service public dynamique, démocratique et assurant une véritable égalité.

Paris, le 26 septembre 2002

d'hui à moins de trois semaines d'une action dont il faut se donner tous les moyens de la réussir pour qu'elle ait des suites et fasse suffisamment pression sur les choix gouvernementaux. Il faut d'abord poursuivre notre travail de conviction et de mobilisation de nos collègues autour de la plate-forme du SNES :

1. moyens de lutter réellement contre la « fracture scolaire » ;
2. moyens de lutter contre la précarité, d'obtenir tous les recrutements nécessaires et de garantir tous les remplacements, ces problèmes étant étroitement liés ;
3. préservation du cadre national de l'Éducation, notamment en ce qu'il permet de lutter contre les inégalités ;
4. règlement des contentieux catégoriels.

Il est en particulier nécessaire que nous donnions à tous la traduction



© GILLES PICHERAN

très concrète de projets gouvernementaux qui peuvent paraître aujourd'hui encore très abstraits. Mettons en évidence les conséquences pratiques pour la vie de l'établissement de la réduction du nombre des adultes qui y sont présents. Expliquons quels sont les dangers que représentent pour les établissements et pour les personnels certains projets évoqués par les conseils régionaux : décentralisation de la vie scolaire, des services de l'orientation, de la carte scolaire ou de

la formation professionnelle. Des modèles de lettres : aux parents, aux parlementaires pour le budget 2003, aux élus régionaux pour la décentralisation vont être adressés aux sections d'établissement dès le début de la semaine prochaine. A chacun de s'en saisir pour donner à notre action tout l'écho nécessaire. Il faut aussi donner des prolongements à nos actions des 24 et 25 septembre. De nouvelles initiatives seront prises. Nous irons notamment dans les universités avec l'UNEF alerter les étudiants sur les menaces qui pèsent sur le statut et l'existence même des surveillants. Il faut enfin, à tous les niveaux, organiser des réunions unitaires de tous les personnels et y décider ensemble de toutes les initiatives susceptibles de mieux nous faire entendre. ■

Bernard Boisseau

Action

Succès en Guadeloupe

Après quinze jours de grève, de manifestations et d'une lutte exemplaire qui a rassemblé les personnels, les parents d'élèves et l'ensemble des confédérations, le recteur a dû finalement signer un relevé de conclusions aux termes duquel 261 moyens supplémentaires ont été accordés à la Guadeloupe : 77 pour les IATOSS, 50 pour le premier degré, 128 pour le second degré et 6 IATOSS pour l'IUFM. Pour l'intersyndicale, si sa demande initiale de 517 postes (382 au titre de 2002 et 145 au titre du plan quadriennal 1999/2002) est loin d'être satisfaite, ces premiers résultats en appellent d'autres.

Tous les facteurs qui ont provoqué le conflit de la Guadeloupe se retrouvent à l'identité dans l'ensemble des DOM. C'est pourquoi le SNES demande un plan de rattrapage pour les DOM.

Collège Malraux à Asnières (92) : trois surveillants

Après les incidents graves du 11 septembre (explosion d'une bouteille d'acide engageant la responsabilité de jeunes élèves) les personnels du collège Malraux d'Asnières ont multiplié les démarches auprès des autorités administratives. Malgré une visite du recteur le 13 septembre, il manquait encore le 19, 3 enseignants et un documentaliste sans compter les postes supplémentaires de surveillant nécessaires. Il a fallu un préavis de grève pour que le recteur attribue trois postes de surveillant supplémentaires et promette que tous les postes seraient pourvus le lundi 23 septembre.

Lycée Jean-Jaurès à Montreuil (93) : une lutte exemplaire

Après 11 jours de grève, les cours ont repris le 17 septembre. Les 41 heures d'enseignement obtenues permettront la diminution des effectifs à 30 en Seconde (création d'une 18^e Seconde) et en Terminale STT et des dédoublements en Première ES, Première STT et Terminale ES. Le recteur de Créteil après avoir refusé le 19 septembre la création d'une Seconde supplémentaire, a finalement décidé, au nom du respect de l'autonomie de l'établissement, de l'accepter mais en imposant au chef d'établissement d'y accueillir des élèves sans affectation (17).

Dans le souci de ne pas laisser sans solution les élèves du secteur, le CA extraordinaire du 23 septembre a adopté à l'unanimité moins 4 abstentions la mise en place de la 18^e Seconde en y accueillant 5 élèves extérieurs.

Denis Paget

AUDIENCES

La décentralisation au centre des préoccupations ministérielles

Avant les 24 et 25 septembre, le SNES a multiplié les contacts avec les services du Premier ministre et le cabinet des ministres de l'Éducation nationale, sur sa demande et dans le cadre d'audiences FSU.

Nous avons été reçus le 12 septembre par Michel Roger, conseiller du Premier ministre pour la politique éducative, le 19 septembre par Alain Boissinot, directeur de cabinet de Luc Ferry, par les deux ministres de l'Éducation nationale le 23 septembre dans le cadre d'une délégation FSU, et par Pierre Steinmetz, directeur de cabinet du Premier

ministre dans le même cadre. A chaque fois, nous avons fait valoir les conséquences d'un budget en régression pour le second degré, les problèmes graves que poserait la suppression d'un grand nombre de postes de MI-SE et d'aides-éducateurs. Nous avons également attiré l'attention sur les problèmes de recrutement, de remplacement et de précarité et proposé une analyse et des solutions pour enrayer la crise. Nous avons longuement interrogé sur le processus de décentralisation initié par le gouvernement.

Si ces rencontres ont permis d'y voir plus clair sur la procédure suivie pour la décentralisation, elles n'ont débouché sur aucun renoncement aux coupes budgétaires côté gouvernemental, sur aucune discussion concrète concernant l'avenir de nos catégories. Ces contacts laissent entières nos inquiétudes quant à l'existence même de certaines catégories comme les MI-SE, les CO-Psy, les précaires. Sur la décentralisation, nos interlocuteurs se parent des vertus d'un processus qui se veut à l'écoute des demandes des Régions sans dévoiler les inten-

tions du ministère exigées pourtant sous forme de propositions écrites par le Premier ministre pour le 30 septembre.

Le scénario décrit par les services du Premier ministre pour la décentralisation, consistera à soumettre en octobre un projet de loi constitutionnelle dont on ne sait pas s'il fera l'objet d'un référendum ou de la réunion des assemblées en congrès. La réforme de la Constitution sera menée en parallèle avec des « Assises des libertés locales » entre octobre et janvier, précédées d'ateliers. Les Régions auront à délibérer sur les domaines qu'elles souhaitent voir décentralisés. Le gouvernement lancera ensuite des expérimentations par une loi d'habilitation. On est donc éloigné du dispositif des lois Defferre où c'était l'Etat qui décidait seul des transferts de compétences.

Il est peu vraisemblable que ce calendrier permette des expérimentations dès septembre 2003. Nos interlocuteurs ne nous disent jamais comment on passera ensuite de l'expérimentation à la généralisation. ■



© AZENSTARCK

Action

Lycée Grandmont de Tours :

l'action continue

L'ouverture d'une demi-Terminale ES, d'une demi-Terminale L et d'une Terminale S pour réduire les sureffectifs (des classes jusqu'à 39). Ce sont les revendications principales de la grève du lycée Grandmont qui a débuté le 12 septembre et a été marquée par de multiples interventions auprès du recteur, de l'IA et du ministère (19 septembre) et par une manifestation dans Tours avec plusieurs centaines de lycéens. Au-delà des 20 heures d'enseignement accordées le 13 septembre, l'administration affiche son refus d'aller plus loin dans la négociation.

Le 23 septembre, personnels et parents d'élèves ont décidé de donner un second souffle à leur action en appelant à une nouvelle manifestation le 25 et en organisant une opération « lycée mort » le 28 septembre.

Concours internes

Ouvertures

Rappel du BO n° 3 du 25/7/02

Les sections : italien, langue et culture chinoises et portugais, fermées à la session 2003 seront ouvertes en 2004. Les programmes publiés au BO spécial n° 13 du 30 mai 2002 seront reconduits pour la session 2004.

Télévision

Télédoc est en ligne sur le site du CNDP

Vous y trouverez une sélection d'émissions vues par des enseignants qui vous proposent un accompagnement pédagogique.

<http://www.cndp.fr/tice/teledoc>

Les programmes télévisés sélectionnés par Télédoc ne sont pas libres de droit pour une utilisation en classe. Ils ne sauraient donc être que des outils de connaissances pour l'enseignant ou des documents que l'on pourra conseiller aux jeunes téléspectateurs au moment de leur diffusion. Néanmoins, les émissions produites par le CNDP ou certains programmes sont libres d'utilisation avec les élèves. Télédoc les signale dans une liste spécifique :

http://www.cndp.fr/tice/teledoc/actuel/liste_libres.htm

BUDGET 2003. On s'en doutait, mais la lecture des premiers documents rendus publics par le gouvernement sur le projet de loi de finances pour 2003 confirme toutes nos craintes, et on ne connaît sans doute pas encore tous les détails.

Régressions inacceptables

Le budget de la Jeunesse et de l'Éducation nationale s'élève à 68,9 milliards d'euros, en progression de 1,7 %. Mais ce chiffre inclut désormais certains crédits de l'ancien ministère de la Jeunesse et des Sports. Pour l'Éducation nationale *stricto sensu*, les crédits pour 2003 s'élèvent à 62,8 milliards d'euros, en hausse de 2,26 %. Compte tenu de l'augmentation rapide des pensions en raison de l'accroissement des départs en retraite, les crédits hors pension augmentent à peine de 1,5%, soit le taux prévu de l'inflation. Ils stagnent donc en euros constants. Si l'on compare cette évolution à celle de la richesse nationale (le produit intérieur brut en euros courants devrait augmenter de 3,9 %), le poids de l'Éducation nationale va fortement chuter, ce qui signifie que l'effort de la nation en faveur de la formation initiale de la jeunesse régresse.

Certains secteurs obtiennent des créations nettes d'emplois : premier degré public (1 000), premier degré privé (174 contrats), personnels ATOS (900), médico-sociaux (262), enseignement supérieur (500 enseignants et 400 non-enseignants) et naturellement il était urgent de créer 30 emplois d'inspecteurs.

En revanche, le second degré public est violemment malmené. Les 5 600 suppressions d'emplois

de surveillant sont confirmées auxquelles il faut ajouter le non-renouvellement des contrats de 20 000 aides-éducateurs au-delà de juin 2003 et la diminution brutale de 40 % du nombre de CE-S. Les 1 000 emplois supplémentaires prévus au titre du plan de programmation obtenu en 2000 ne seront finalement pas confirmés. Il n'y a donc aucune création nette d'emploi d'enseignant sur le terrain, lors même que les réformes de ces dernières années n'ont jamais été financées (il s'en faut de plusieurs milliers d'emplois). Face aux effectifs chargés, aux difficultés de nombreux élèves, aux inégalités sociales et spatiales, la diminution annoncée de quelques milliers d'élèves dans les collèges et les lycées (soit un élève de moins pour un bloc de 10 classes...) apparaît comme un prétexte pitoyable. Certes, 1 900 transformations d'emplois (par exemple de PEGC en certifiés) sont prévues, ce qui est positif, mais ce chiffre est en régression sur l'an dernier. Enfin, 550 emplois seulement semblent créés par transformation de crédits (coût nul) pour la résorption de la précarité dans certains secteurs (GRETA, MGI, établissements autonomes). Mais la programmation décidée en 2000 de 1 000 créations d'emplois par transformation d'heures supplémentaires et de 3 000



© DANIEL MAUNOURY

emplois par suppression de crédits de non-titulaires est abandonnée purement et simplement. Les reçus aux concours internes ou réservés risquent donc de devoir être titularisés sur les emplois libérés par les départs en retraite, ce qui ne peut conduire qu'à une baisse drastique des postes offerts aux concours externes, comme cela se susurre déjà.

C'est d'ailleurs une énorme lacune de ce budget que de faire l'impasse sur les recrutements et leur programmation, au mépris des engagements de l'État. Les départs en retraite s'annoncent pourtant massifs et près de la moitié des enseignants devront être remplacés d'ici à 2010. L'aveuglement gouvernemental n'est pas seulement une erreur, il est criminel pour la jeunesse de demain. Enfin, si l'on excepte la revalorisation des chefs d'établissement et de certaines catégories d'ATOS, le budget organise le gel catégoriel. Le budget 2003 est donc un budget de régression qu'il convient de bousculer d'urgence par la mobilisation de nos professions. C'est ce à quoi s'emploie le SNES. ■

Francis Berguin

CANDIDATS AUX CONCOURS

Chute libre

Les chiffres publiés par *Le Monde* du 17 septembre ont confirmé les analyses avancées par le SNES depuis plus d'un an : le nombre de présents par poste aux concours est en chute libre dans plusieurs disciplines du CAPES. Le black-out imposé par le ministère Lang depuis janvier 2002 après l'annonce hasardeuse d'une augmentation de 4 % des inscrits, a masqué une baisse globale de 6,7 % des présents.

Dans les disciplines les plus tou-

chées, l'évolution entre 1999 et 2002 est encore plus inquiétante : de 8 présents par poste à 4,5 en maths, de 7 à 4,2 en SVT, de 7,1 à 3,7 en sciences physiques, de 6 à 3,7 en espagnol, de 5,9 à 3,7 en lettres modernes, de 4,1 à 3,5 en anglais. Deux disciplines restent à un niveau très bas, autour de deux candidats par poste : éducation musicale et lettres classiques. C'est bien l'étroitesse des viviers par rapport aux besoins de recrutement qui est en cause, alors que vont s'accélérer les départs. La

régionalisation des concours ne ferait que plonger plusieurs régions dans une crise insoluble, les mettant dans l'impossibilité de recruter des enseignants qualifiés dans de nombreuses disciplines. Dès le 17 septembre, le SNES a renouvelé ses demandes : 21 000 postes aux concours 2003, création de prérecrutements à bac + 3 et bac + 2, aides pédagogiques à la réussite des étudiants notamment pour l'obtention du DEUG. ■

Jean-Marie Maillard

SALAIRES. Le dialogue social devra attendre le printemps 2003...

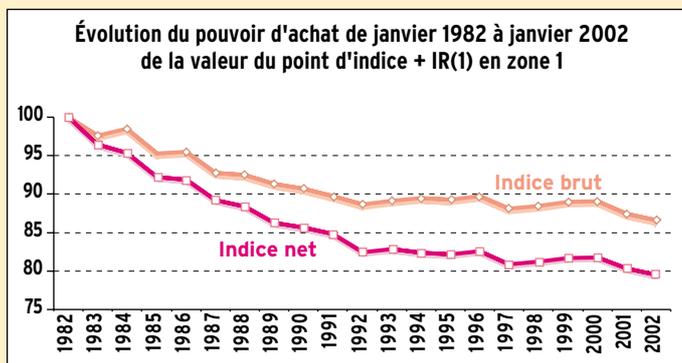
Pouvoir d'achat en baisse

Le gouvernement n'a cessé de mettre en avant le dialogue social. Pourtant, sur le sujet des salaires des fonctionnaires il renvoie les négociations au premier semestre 2003. Refusant de confirmer la hausse attendue de 0,7 % au 1^{er} décembre, il se situe même en dessous des mesures annoncées unilatéralement par son prédécesseur, auxquelles aucune organisation syndicale n'avait apporté son accord. Pour mémoire, les propositions faites par le ministre de la Fonction publique d'alors, Michel Sapin, faisaient l'impasse sur le contentieux précédent et proposaient de revaloriser les traitements en 2001 et 2002 au niveau de la prévision de hausse des prix. A peine l'augmentation du 1^{er} mars 2002 a-t-elle été portée à 0,6 % au lieu de 0,5 % pour tenir compte d'une inflation plus forte que prévue. Il convient d'ajouter que depuis janvier 2002, c'est le SMIC 35 heures qui est désormais la référence pour le minimum fonction publique. Enfin, même si la croissance n'est pas à

la hauteur prévue, elle devrait atteindre 6,8 % sur les trois années 2000-2001-2002, il est pour le moment écarté d'en faire bénéficier les salariés du secteur public. Le dérapage des prix à la consommation se confirme. L'indice INSEE pour juillet 2002 établit une hausse de 1,1 % pour les six premiers mois de l'année et un rythme annuel de 1,4 % contre 1,2 % prévu. L'UFC - *Que choisir ?* a établi que les produits de consommation courante contribuent fortement à cette hausse. Même la diminution de l'impôt sur le revenu ne soutiendra pas le

pouvoir d'achat du plus grand nombre. Les modalités choisies (5 % uniformes) favorisant très fortement les plus hauts revenus, cette baisse ne profitera de manière significative qu'à un nombre réduit de ménages salariés. Au printemps, le gouvernement opposait salaires et emplois. Ses premières décisions sont désastreuses dans les deux domaines. Les fédérations des syndicats de la fonction publique devraient se rencontrer prochainement. Les sujets de préoccupation commune ne devraient pas manquer. ■

Anne Feray



L'INÉQUATION RAFFARIN ou comment mener une politique favorable aux riches sans être impopulaire.

Une rentrée plutôt délicate

La rentrée est plutôt délicate sur le front économique et social. Les prévisions économiques ne cessent de se dégrader : la croissance ne devrait pas dépasser 1,3 % en 2002 et 2,6 % en 2003. La faute aux marchés financiers, dont la dégringolade continue pèse sur l'investissement. La place de Paris est la plus touchée (avec Amsterdam), sans doute du fait de l'effondrement de Vivendi et France Télécom, sociétés où les erreurs stratégiques viennent s'ajouter aux acrobaties comptables qui jettent partout le doute sur la valeur des firmes. Dans ce contexte pesant, les questions que se pose le gouvernement - comment mener une politique favorable aux plus riches sans être

impopulaire ? comment satisfaire à la fois libéraux et conservateurs ? - deviennent insolubles. La politique budgétaire demeure modérément expansionniste, avec un déficit probablement en hausse en 2003. Mais le déficit est camouflé pour ne pas paraître renoncer à des engagements européens et électoraux intenable. Illustration : 100 millions de crédits militaires ont été votés en juillet, dont... 99 millions ont été gelés en septembre ! La structure du budget marque des orientations nouvelles très préoccupantes. La diminution de l'impôt sur le revenu, favorable aux classes moyennes et, surtout, supérieures, s'accompagne d'une hausse de la prime pour l'emploi des travailleurs à temps partiel.

Ces mesures laissent de côté les pauvres vivant de revenus sociaux et les personnes touchant plus de 1,7 smic sans pour autant être assez riches pour bénéficier grandement de la baisse de l'impôt sur le revenu. De surcroît, la diminution des recettes met en péril les dépenses et l'emploi publics. L'accent est mis sur la défense et la sécurité, mais le nombre total de fonctionnaires baisse. La recherche, l'éducation, les grands projets de transport sont sacrifiés. Il est remarquable de constater qu'il s'agit là des investissements publics dont l'impact positif sur la croissance est le mieux établi. La politique de l'emploi connaît également un infléchissement notable. Alors que le gouverne-

Vivendi

L'édition en vente

Pressé par les banques, Vivendi s'apprête à céder son pôle édition pour 3 à 4 milliards d'euros. Le choix semble être entre le rachat en bloc par des fonds de pension américains et la candidature du rival Lagardère. Dans le premier cas, la logique financière l'emporterait sur la logique éditoriale. Dans le second, Lagardère (Hachette) se retrouverait en position de quasi-monopole dans l'édition scolaire. Les salariés sont inquiets. Les milieux de la culture et de l'éducation aussi.

France Télécom

La faillite d'un modèle économique

Une dette de 70 milliards d'euros, des pertes qui, pour le premier semestre 2002, s'élèvent à 12 milliards, soit presque deux fois les pertes de toute l'année 2001, 15 milliards de dettes qui arrivent à échéance en 2003 : France Télécom est au bord du gouffre. Emise à 27,75 euros en 1997, l'action qui était montée à 220 euros en février 2000 ne vaut plus aujourd'hui que 10 euros. Le rachat d'entreprises étrangères au plus haut de la bulle spéculative, l'aventure désastreuse des licences UMTS ont plombé les comptes de l'entreprise, et FT rejoint la longue cohorte des entreprises de télécommunications en difficulté ou en faillite. Le gouvernement hésite à procéder à une augmentation de capital (15 milliards). Elle le contraindrait à dépenser 9 milliards (l'Etat détient 55 % du capital), ce qui serait le coup de grâce pour l'impossible équation budgétaire du gouvernement Raffarin, et ruinerait les 1 500 000 actionnaires et les 100 000 salariés détenteurs d'actions (le cours de l'action étant ramené à moins de cinq euros du fait de l'augmentation de capital).

Ce n'est pas seulement l'échec d'une privatisation : c'est le mode libéral de régulation des télécoms qui est en faillite.

France d'en bas

Les vieux au travail !

Dans une note transmise à Bruxelles, le gouvernement Raffarin fixe des objectifs de taux d'emploi à l'horizon 2006. Celui des travailleurs âgés doit augmenter de 4 points en cinq ans ! Comment obtenir une telle performance alors que, pour la première fois depuis 1996, l'économie ne crée plus d'emplois, et que les comportements sociaux changent lentement ?

Copernic

Les retraites au péril du libéralisme

La Fondation Copernic vient de publier ce petit livre* (11 euros) qui, tout en faisant le point sur les grands classiques (capitalisation, question démographique, financement) présente les évolutions les plus récentes du débat sur les retraites : bilan des réformes en Europe, compléments de pension, épargne salariale, neutralité actuarielle, retraite à la carte... Très utile en prévision des mois qui viennent.

* Editions Syllepse.

Fonction publique

35 heures

Le ministre Delevoye annonce sa volonté d'aller vers un assouplissement des 35 heures dans la fonction publique. Il avance l'idée d'un « rachat des heures supplémentaires » en fin d'année. Pour retrouver leur pouvoir d'achat, les fonctionnaires seront donc invités à travailler au-delà des 1 600 heures annuelles. L'annualisation est passée, la diminution de la durée effective du travail aura vécu. En outre, le gouvernement escompte peut-être faire l'économie d'un conflit salarial. Circonstance atténuante, le précédent a tenté de réduire la durée du travail sans créer les emplois correspondants.

Prestations

Allocation unique jeune enfant

Le gouvernement a annoncé en juillet la création d'une allocation unique « destinée à toutes les familles et quel que soit le nombre d'enfants ».

Cette allocation qui devrait être mise en place au printemps 2003 après concertation avec les associations familiales, pourrait se situer autour de 450 euros par mois. Elle se substituerait à des prestations existantes. « allocation de libre choix », elle serait versée aussi bien au parent qui fait garder son enfant qu'à celui qui arrête de travailler. Manière d'inciter les mères (les pères ?) à rester à la maison et à s'écarter du marché du travail !

ment précédent estimait être allé aussi loin que possible dans la baisse des charges, l'actuel décide de poursuivre cette politique coûteuse aux résultats ambigus, puisqu'elle revient à subventionner des emplois qui existeraient pour la plupart en tout état de cause. La loi sur les 35 heures n'a pas été modifiée, mais le passage de 130 heures supplémentaires par an maximum à 180 permet aux entreprises de passer à 35 heures (durée légale) sans modifier leur organisation, leurs horaires... ni embaucher. Ceux qui ne croient pas à la

RTT se sont ainsi donné les moyens de priver cette mesure de toute efficacité là où elle n'est pas encore appliquée. Au passage, le gouvernement prévoit que le mode de rémunération de ces heures supplémentaires sera désormais du domaine de la négociation collective, et non de la loi, mesure extrêmement dangereuse là où les syndicats sont faibles. Cependant, il n'est pas sûr que les petites entreprises pourront attirer les salariés dont elles ont besoin sans leur proposer les conditions dont ils peuvent béné-

ficier dans les grandes entreprises. Enfin, l'unification des smic par le haut entraînera l'augmentation substantielle du minimum fonction publique, brutalement abaissé en janvier 2002, mais condamne les smicards passés les premiers aux 35 heures à la stagnation de leur revenu. Le gouvernement s'efforce manifestement de revenir sur les acquis sociaux par des mesures techniques ménageant les symboles : on garde les lois mais on les vide de leur contenu. ■

Arnaud Parienty

ARRÊT GRIESMAR. Un arrêt du Conseil d'Etat du 29 juillet 2002 reconnaît aux pères fonctionnaires la possibilité de bénéficier de bonifications, jusque-là réservées aux mères, pour le calcul de leur pension de retraite.

Boîte de Pandore ?

A l'origine de cette décision, un juge, Joseph Griesmar, père de trois enfants, s'est estimé victime de discrimination en fonction du sexe, pour le calcul de sa pension, fait appel au Conseil d'Etat, lequel s'empresse de consulter la Cour européenne de justice. Celle-ci a considéré que, d'une part, les pensions des fonctionnaires constituaient bien des rémunérations, et qu'il y avait donc lieu d'appliquer le principe d'égalité homme/femme en cette matière ; d'autre part, que les bonifications n'étaient pas liées à la « maternité » proprement dite (auquel cas, les hommes ne pouvaient y prétendre), mais à l'éducation des enfants au sens large, à laquelle les pères contribuent. Si l'on peut spontanément se réjouir de l'extension d'un avantage acquis, il nous faut nous interroger sérieusement sur ses conséquences, dans un contexte de remise en cause générale des retraites. La première pourrait être la suppression de cette bonification.

Car, au-delà de cet arrêt, c'est l'ensemble des avantages familiaux et conjugaux qui est sur la sellette, plusieurs séances du Conseil d'orientation des retraites y sont d'ailleurs consacrées. Et les risques sont grands, une fois la boîte de Pandore ouverte, de voir programmées des régressions importantes.

Ces avantages pèsent en effet d'un poids financier suffisamment lourd (35 milliards d'euros

annuels) pour que certains se penchent sur le berceau.

Avec des arguments sérieux : outre la diversité, voire le manque de cohérence des différents dispositifs, il est certain que les évolutions socio-économiques doivent être étudiées. Le taux d'activité des

femmes progresse, leurs carrières s'allongent, et les rémunérations se rapprochent. Pour autant, et les chantres d'une égalité formelle doivent l'admettre, on est encore loin de la parité en termes de montant des retraites. Des carrières interrompues et plus réduites, des salaires qui restent moins élevés en raison des temps partiels plus fréquents chez les femmes, de moindres promotions aussi, entraînent des écarts, encore accentués par l'APE, qui restent et resteront importants dans les années qui viennent : cette situation légitime des compensations.

Nous savons aussi que la participation masculine à l'éducation des enfants et aux tâches ménagères ne progresse quasiment pas et qu'on est encore loin du compte pour parvenir à l'égalité.

Ces questions feront partie du débat sur les retraites qui devrait s'ouvrir en mars prochain. Nous aurons à nous y préparer en réfléchissant, notamment à partir des travaux effectués sur les carrières des hommes et des femmes dans nos métiers, à de nouveaux droits à conquérir, à la prise en compte de nouvelles situations (pacs, concubinage...) à la résorption des inégalités, dans la perspective d'une véritable égalité homme/femme.

En tout état de cause, le SNES est à la disposition des collègues désireux de faire valoir leurs droits à bonification, pour les informer et les conseiller. ■

Elizabeth Labaye

LES AVANTAGES FAMILIAUX DANS LA FONCTION PUBLIQUE

Pensions de retraite

• **Bonification d'ancienneté pour les mères : un an par enfant (c'est elle qui est concernée par l'arrêt Griesmar).**

• **La majoration du montant de la pension pour les fonctionnaires (hommes et femmes) qui ont élevé au moins trois enfants (+ 10 %, + 5 % par enfant au-delà du troisième).**

• **Le droit à pension à jouissance immédiate pour les mères de 3 enfants au moins, au bout de quinze ans de service.**

Pension de réversion

• **Pour la veuve d'un fonctionnaire : 50 % de la pension du mari, sans condition d'âge.**

• **Pour le veuf d'une fonctionnaire : la pension de réversion est accordée à 60 ans, le montant est plafonné.**

Prenez la parole !

La FSU a élaboré, avec la SOFRES, une série de questionnaires destinés à recueillir les avis des personnels, des parents, des élèves et étudiants sur l'éducation. L'US vous propose le questionnaire personnels, à remplir ou, si vous l'avez déjà retourné, à faire remplir. **Pour chaque question, indiquez la réponse en entourant le chiffre correspondant : ①**

Quelques questions sur l'éducation aujourd'hui

① Dans l'ensemble, diriez-vous que l'école en France accomplit plutôt bien ou plutôt mal chacune des missions suivantes ?

Entourer une réponse par proposition

	Accomplit plutôt bien	Accomplit plutôt mal
1. Apprendre à lire, écrire et compter	1	2
2. Apprendre à s'exprimer oralement	1	2
3. Donner aux enfants le goût d'apprendre	1	2
4. Former des citoyens responsables	1	2
5. Donner à chacun une bonne culture générale	1	2
6. Transmettre des connaissances	1	2
7. Préparer les jeunes à s'insérer dans la vie professionnelle	1	2

② Pouvez-vous me dire si oui ou non...

Entourer une réponse par proposition

	Oui	Non
1. L'éducation doit être la principale priorité de l'État	1	2
2. L'État doit continuer d'assurer l'essentiel du coût de l'Éducation nationale	1	2
3. La part des entreprises destinée au financement de l'éducation doit être augmentée	1	2
4. La part des collectivités locales destinée au financement de l'éducation doit être augmentée	1	2
5. La gratuité scolaire doit être étendue aux manuels scolaires, à la cantine, etc.	1	2
6. L'éducation doit être la même pour tous au niveau national (mêmes programmes, mêmes diplômes, même nombre d'heures) ..	1	2
7. La marge de manœuvre des responsables d'écoles et d'établissements doit être renforcée	1	2

La situation dans votre établissement

③ Vous personnellement, en pensant à l'établissement dans lequel vous travaillez, êtes-vous plutôt satisfait ou plutôt pas satisfait par chacun des points suivants :

Entourer une réponse par proposition

	Plutôt satisfait	Plutôt pas satisfait
1. Le nombre d'élèves par classe	1	2
2. Le remplacement des enseignants absents	1	2
3. L'état des locaux scolaires	1	2
4. L'usage des nouvelles technologies (informatique, multimédia)	1	2
5. Le climat de sécurité dans l'établissement	1	2
6. L'aide aux élèves en difficulté	1	2
7. Le dialogue entre enseignants et parents d'élèves	1	2
8. Le dialogue entre enseignants et élèves	1	2
9. L'ouverture sur la vie professionnelle ..	1	2
10. Les horaires d'ouverture de l'établissement	1	2
11. Les effectifs de personnels non enseignants	1	2
12. Les repas à la cantine	1	2
13. Le prix de certaines activités (comme les sorties, la coopérative scolaire...) ..	1	2
14. Les possibilités qui vous sont données de participer à certaines décisions	1	2

Les inégalités scolaires

④ D'une manière générale, pensez-vous que l'école...

Choisissez une seule réponse

... permet de corriger complètement les inégalités sociales d'origine des élèves	1
... permet de les corriger en grande partie	2
... les corrige un peu mais sans modifier l'essentiel ...	3
...ou renforce les inégalités sociales entre les élèves .	4

⑥ Dans l'établissement où vous travaillez, diriez-vous que vous êtes plus favorisé qu'ailleurs, ni plus ni moins qu'ailleurs ou moins favorisé qu'ailleurs en ce qui concerne :

Entourer une réponse par proposition

	Plus favorisé qu'ailleurs	Ni plus ni moins favorisé qu'ailleurs	Moins favorisé qu'ailleurs	Vous ne savez pas ou non concerné
1. La présence d'infirmière, médecin, assistante sociale, psychologue	1	2	3	4
2. La possibilité d'enseigner en petits groupes	1	2	3	4
3. Le nombre d'élèves par classe	1	2	3	4
4. La façon dont sont enseignés les programmes	1	2	3	4
5. Le choix des options dans le secondaire	1	2	3	4
6. L'aide aux enfants en difficulté	1	2	3	4
7. L'enseignement des langues étrangères au primaire ...	1	2	3	4
8. Le nombre d'ordinateurs disponibles	1	2	3	4
9. La bibliothèque	1	2	3	4
10. Les équipements sportifs	1	2	3	4

L'orientation scolaire

⑦ A propos du collège unique actuel, c'est-à-dire le fait que tous les élèves jusqu'à la Troisième suivent un même enseignement général, diriez-vous que...

Choisissez une seule réponse

- C'est une bonne chose que tous les élèves suivent cet enseignement général car cela leur donne une bonne culture générale avant de s'orienter vers des filières spécialisées	1
- Ou ce n'est pas une bonne chose car il y a des élèves qui perdent leur temps au collège et qui s'épanouiraient davantage dans des filières spécialisées	2

⑧ Et de laquelle des opinions suivantes vous sentez-vous le plus proche ?

Choisissez une seule réponse

- Le collège unique est un principe fondamental qui permet de démocratiser l'accès au savoir, il faut à tout prix le conserver en lui donnant les moyens d'être efficace	1
- Le collège unique est un principe qu'il faut abandonner car tous les élèves n'ont pas les capacités de suivre un enseignement général jusqu'à la Troisième	2

⑨ Au moment de l'orientation, estimez-vous qu'on prend en compte trop, pas assez ou comme il faut...

Entourer une réponse par proposition

	Trop	Pas assez	Comme il faut
1. ... les souhaits des parents	1	2	3
2. ... les souhaits des élèves	1	2	3
3. ... l'opinion des enseignants	1	2	3
4. ... les besoins du marché du travail	1	2	3

⑩ Actuellement, selon vous, quel doit être le niveau minimum d'études pour bien se préparer à l'entrée dans la société actuelle ?

Une seule réponse à entourer

- La fin du collège	1
- Le CAP (certificat d'aptitude professionnelle)	2
- Le BEP (brevet d'études professionnelles)	3
- Le baccalauréat	4
- Le bac + 2 années d'études supérieures	5
- Le bac + 3 années d'études supérieures	6
- Le bac + 4 années d'études supérieures	7
- Le bac + 5 années d'études supérieures	8

La violence à l'école

11 En pensant à l'établissement dans lequel vous travaillez, diriez-vous que la violence, ces dernières années...

- ... a beaucoup augmenté 1
- ... a un peu augmenté 2
- ... n'a pas évolué 3
- ... a un peu diminué 4
- ... a beaucoup diminué 5

12 Pour chacun de ces problèmes, y êtes-vous personnellement confronté souvent, de temps en temps, rarement ou jamais :

Entourer une réponse par proposition

	Souvent	De temps en temps	Rarement	Jamais
1. La violence entre les élèves	1	2	3	4
2. La violence contre vous	1	2	3	4
3. La drogue dans l'établissement	1	2	3	4
4. Le racket	1	2	3	4
5. Des problèmes de discipline	1	2	3	4
6. Le manque d'intérêt des élèves pour votre enseignement (enseignants uniquement)	1	2	3	4
7. Un manque de respect des élèves à votre égard	1	2	3	4

13 En général, d'après ce que vous voyez dans votre établissement, avez-vous le sentiment que :

- 1. ... les parents s'intéressent assez à la vie de l'établissement 1
- ... ou ils ne s'y intéressent pas vraiment 2
- 2. ... les parents s'intéressent assez à la réussite de leurs enfants 1
- ... ou ils ne s'y intéressent pas assez 2
- 3. ... les parents vous sollicitent trop 1
- ... ne vous sollicitent pas assez 2
- ... ou vous sollicitent comme il faut 3

14 Vous êtes ...

- Un homme 1
- Une femme 2

15 Quel est votre âge ?

_ _ _ ans

16 Vous êtes :

- Enseignant du primaire ou du secondaire 1 *(Passez à la question 17)*
- Enseignant du supérieur 2 *(Passez à la question 17)*
- Aide-éducateur 3 *(Passez à la question 19)*
- Membre du personnel d'éducation 4 *(Passez à la question 19)*
- Membre du personnel d'orientation, psychologue 5 *(Passez à la question 19)*
- Membre du personnel administratif 6 *(Passez à la question 19)*
- Membre du personnel de service 7 *(Passez à la question 19)*

17 Dans quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?

- Maternelle 1
- Du cours préparatoire au cours moyen 2
- De la Sixième à la Troisième 3
- De la Seconde à la Terminale 4
- Classe préparatoire aux grandes écoles 5
- Université 6
- Autre : (Préciser) 7

20 En quelle année, avez-vous débuté dans l'Education nationale ?

_ _ _ _ _

21 Dans quelle commune travaillez-vous ?

Indiquez le code postal : _ _ _ _ _

22 Travaillez-vous dans :

	Oui	Non
1. Un établissement classé en ZEP, REP	1	2
2. Un établissement dit « sensible »	1	2

18 Quelles disciplines enseignez-vous ?

- Français 1
- Mathématiques 2
- Langues vivantes 3
- Histoire-géographie 4
- Philosophie 5
- Latin, grec 6
- Sciences économiques 7
- Physique, chimie, biologie 8
- Sciences naturelles 9
- Dessin, travaux manuels 10
- Disciplines de l'enseignement technologique 11
- Education physique 12
- Autre (Préciser) 13

19 Travaillez-vous dans...

- ...un collège 1
- ...un lycée d'enseignement général 2
- ...un lycée professionnel (LP) 3
- ...une université 4
- ...un IUT 5
- ...une ENSI 6
- Autre établissement (préciser) 7



DOSSIER

Education et audiovisuel

Les jeunes et les médias, une question d'images



© CLEMENT MARTIN ET THIERRY NECTOUX

DOSSIER RÉALISÉ PAR ALEXIS CHABOT, FRANÇOISE DUMONT, DENIS PAGET, ELODIE WALCK.

Constater que les médias occupent une place considérable dans la vie des jeunes relève de l'observation quotidienne. Ce dossier affine quelques données quantitatives qui mettent en évidence le bouleversement de notre environnement social, culturel et éducatif. Il interroge la nature et l'impact de ce torrent de sons et d'images envoyés à des individus encore en construction, la façon dont les écrans,

particulièrement le petit, représentent les jeunes, ce qui existe pour aider les élèves à développer une attitude critique. Ce débat nous semblait nécessaire à un moment où plusieurs faits divers et de nombreux éducateurs mettent en cause la responsabilité de certaines images cinématographiques ou télévisuelles, à un moment aussi où la violence des jeunes est largement médiatisée.

Entretien avec Monique Dagnaud

La télévision ça s'apprend

Directrice de recherche au CNRS, Monique Dagnaud travaille sur l'enfance et l'univers marchand

L'US : *En termes quantitatifs, c'est-à-dire en heures d'écoute, que représentent les médias dans la vie des jeunes ?*

Monique Dagnaud : L'univers des jeunes est aujourd'hui tapissé de médias. La télévision est très présente, bien sûr, mais pas seulement cela.

On considère que les jeunes regardent la télévision en moyenne 2 h 24 et tous, y compris ceux des rares foyers sans récepteur, savent ce qu'elle propose. Par ailleurs, plus de 30 % des jeunes ont la télévision dans leur propre chambre. Ces chiffres ne font pas pour autant de la France un pays particulièrement téléphage. Elle se situe dans la moyenne européenne, assez loin de l'Angleterre et de l'Italie, très loin des Etats-Unis évidemment. Comme l'émergence d'un média n'efface jamais l'autre, les jeunes écoutent aussi beaucoup la radio, en moyenne 1 h 30 par jour, plus particulièrement les stations qui s'adressent directement à eux. A cela viennent s'ajouter, pour les filles, certains magazines, pour les garçons les jeux vidéo et la presse informatique, et pour les deux sexes l'écoute de CD et l'utilisation d'Internet. Au total, les jeunes, quelle que soit leur catégorie sociale, pratiquent donc beaucoup les médias et avec une plus grande diversité que leurs aînés. Il me semble que, d'une manière générale, on ne prend pas suffisamment en compte la façon dont notre société, en général, vit en permanence sous un torrent de sons et d'images, en interaction avec ce qui se passe autour d'elle mais aussi loin d'elle. Il y a là une évolution sociale et culturelle gigantesque, qui s'est traduite par une transformation radicale de l'univers éducatif au cours des trente dernières années, avec une nette accélération ces derniers temps.

L'US : *On fait beaucoup de reproches aux médias et en particulier à la télévision. Vous semblent-ils fondés ?*

M. D. : On a déjà beaucoup étudié ce que véhiculent ces messages. Aujourd'hui de nombreux travaux s'intéressent surtout à la façon dont ils sont reçus, à ce qu'ils transforment dans notre psychisme. En dehors même du fait qu'elle consomme du temps et de l'énergie, la télévision agit à travers une vague d'émotions fugitives et successives. Voire lorsqu'elle fait l'objet d'une écoute flottante, il reste toujours des traces dans notre cortex cérébral.

En même temps, tous les individus disposent de filtres liés à leurs valeurs, à leur éducation,

sur ce plan, être un bon exemple. Les médias ont contribué et contribuent encore à en faire une préoccupation première, à un moment donné.

L'US : *Vos dernières remarques traversent toutes les tranches d'âges. N'y a-t-il pas un rapport spécifique des jeunes à la télévision ?*

M. D. : Sans doute et à plusieurs titres. Je dirai d'abord que, d'une manière générale, notre société pense l'évolution de l'enfant par étape. Le système éducatif fonctionne ainsi,

il prend en compte l'âge de l'enfant pour le faire entrer dans la connaissance. D'une certaine façon la famille ou la littérature par exemple reprennent ce schéma. La télévision, elle, suit une démarche complètement différente. Dès le plus jeune âge et le plus souvent sans accompagnement, l'enfant est propulsé dans l'univers des adultes, tel qu'il est, avec notamment sa violence et sa pornographie.

Par ailleurs, la télévision, à la fois, provoque et brouille le dialogue intergénérationnel.

Elle le provoque parce qu'à travers certaines émissions les jeunes parlent à leurs parents, disent ce qu'ils aiment, ce qu'ils admirent. Elle le brouille parce qu'elle présente comme allant de soi, comme modèles pour tous, des comportements ou des caractéristiques propres à la jeunesse. Le succès de l'esprit Canal + qui prône la dérision, le fun, la légèreté, les modèles proposés par la publicité illustrent bien ce brouillage conforté par le jeunisme dans lequel baigne notre société.

L'US : *Certains faits divers récents, notre expérience d'éducateurs, éventuellement de parents, nous amènent à nous interroger sur l'influence de la télévision en matière de violence. Qu'en pensez-vous ?*

Dès le plus jeune âge et, le plus souvent, sans accompagnement, l'enfant est propulsé dans l'univers des adultes, tel qu'il est, avec notamment sa violence et sa pornographie.

à leur personnalité. Cela les amène souvent à regarder ou à écouter avec une certaine distance, un certain scepticisme.

En ce qui concerne la télévision, on lui reproche souvent de dire ce qu'il faut penser. Outre le fait qu'elle innerve les conversations, de nombreuses études le prouvent, je crois surtout qu'elle dit ce à quoi il faut penser. Les débats sur l'insécurité me semblent,



© CLEMENT MARTIN

M. D. : La violence est présente à la télévision à travers les journaux télévisés, les reportages, les fictions. Pour les jeunes, ce sont d'éventuels réservoirs à idées. Pendant longtemps, la fiction française a été peu réaliste, plutôt sentimentale même. Mais avec l'ouverture de chaînes commerciales, la fiction américaine qui plonge ses racines dans une société plus violente que la nôtre est arrivée sur nos écrans. Cette violence a ensuite contaminé le cinéma européen et a même donné naissance chez nous à des films cultes. La caractéristique de cette violence est souvent d'être gratuite, décontextualisée, éventuellement esthétique. Il arrive aussi qu'elle surgisse sans causalité. Pendant longtemps, les études sociologiques ont dit qu'il n'y avait jamais innocuité mais qu'en même temps, il fallait relativiser la responsabilité des médias. Le rôle de la télévision, notamment, devrait être corrélé avec d'autres variables comme l'environnement du jeune, sa personnalité ou sa fragilité psychologique.

Cela reste sans doute vrai ; mais aujourd'hui tous les spécialistes de l'enfance, qu'il s'agisse des pédopsychiatres, des éducateurs ou des magistrats tirent la sonnette d'alarme particulièrement pour les jeunes enfants. Ils insistent beaucoup sur la nocivité de cette violence décontextualisée en l'opposant à celle des contes par exemple où elle s'inscrit dans un récit, fait donc sens et peut même conduire à une certaine rédemption. Ces mêmes spécialistes soulignent aussi que la pornographie de certaines images malmène chez l'enfant la construction de la sexualité, en en donnant une vision utilitariste, que les ados y puisent une culture très négative de la vie amoureuse.

L'US : *En fait, la possibilité de dialogue avec des adultes ne peut-elle pas contrecarrer ces effets ?*

M. D. : Oui, évidemment. Qui pourrait dire le contraire ? Mais ne nous cachons pas que les conditions de la vie moderne rendent ce dialogue difficile.

Difficile à cause de la bi-activité des couples qui explique que, de fait, les enfants se retrouvent souvent seuls devant la télévision. Par ailleurs, en matière de loisirs les gens aspirent avant tout « à sortir », toutes les enquêtes le disent. Donc on ne peut éviter que le samedi soir, par exemple, une partie des parents ne soit pas à la maison. Enfin, l'influence des parents est contrebalancée très tôt par celle des pairs, dans une société où les enfants sont salariés dès l'âge de trois ans. Ainsi les amis prennent de plus en plus d'importance et les parents eux-mêmes valorisent beaucoup cet aspect de la socialisation de leurs enfants. Ils encouragent les invitations, les sorties en groupes, s'inquiètent lorsque leur progéniture est trop seule. On touche là à des évolutions de la famille, revenir en arrière signifierait retrouver la famille bourgeoise du XIX^e siècle !



© THIERRY NECTOUX

Soit l'école s'accroche à la volonté de rester un sanctuaire [...], soit elle s'approprie sur un mode critique l'univers produit par cette société marchande.

L'US : *Est-ce donc l'école qui doit mener le dialogue autour des images télévisuelles ?*

M. D. : L'école me semble travaillée par deux courants. Soit elle s'accroche à la volonté de rester un sanctuaire ignorant les valeurs contraires qui prévalent dans la société. Soit elle s'approprie sur un mode critique

l'univers produit par cette société marchande. En tout état de cause elle doit s'interroger sur la crédibilité en son sein de certaines valeurs républicaines lorsque tout, autour d'elle, prône l'hédonisme, le pouvoir de l'argent, le plaisir... ■

Propos recueillis par Françoise Dumont

Point de vue

Ecole, médias et inégalités sociales...

Ecole, médias et inégalités sociales ou « Quand on te montre la Lune du doigt, il n'est pas si idiot que cela de regarder aussi... le doigt » (détournement d'un proverbe de sagesse chinoise). [...]

Une sorte d'attitude dite « de l'autruche » semble prédominer chez nombre d'adultes, pédagogues, voire psychologues, respectables et éclairés : à partir du postulat selon lequel la télé, par exemple, si souvent taxée de « poubelle », n'est à fréquenter qu'avec mépris ou tout au moins avec circonspection et discernement, au moyen d'un choix implacable, servi par l'usage du magnétoscope programmable, qui permet de ne retenir que « le meilleur » (éventuellement visionné et exploité pédagogiquement en classe ; France 5 et ARTE réunissant bien sûr le maximum des suffrages dans les foyers vigilants et exigeants et auprès des professeurs)... on semble faire, du coup, comme si tous les élèves qui se présentent chaque jour en classe, en primaire, au collège et au lycée, ainsi que leurs familles, étaient dans des dispositions de recul sélectif et critique à l'égard du média le plus « pénétrant ». [...]

Toute préoccupée qu'elle est de lutte contre l'échec scolaire, contre les inégalités, il revient à l'école de s'interroger non seulement sur le territoire qui est aujourd'hui devenu le sien dans la représentation que les médias, notamment la télé, contribuent à donner d'elle et sur ce qu'elle transmet, mais aussi sur la nature même de la « culture commune », extrascolaire celle-ci, que les médias génèrent minute après minute, du

matin au soir et qui fait, en quelque sorte, figure de « deuxième (ou « première » ?) école ». [...] Les marionnettistes - fournisseurs d'opium mental de notre aujourd'hui ont-ils acquis une omnipotence et une efficacité telles que les citoyens - spectateurs n'en soient plus qu'à se résigner à l'alternative suivante :

- soit à ne pas chercher à deviner leur présence derrière le castelet, en consommant dans l'avachissement et la régression les banalisations et paradis de quatre sous qu'on leur sert en pitance ;
- soit à détourner les yeux et les oreilles, sous l'effet conjugué des contraintes d'une vie professionnelle - voire militante - très absorbante, et du mépris dans lequel nombre d'entre eux tiennent le média le plus populaire, en déclarant quelque chose comme : « moi, je ne regarde pas la télé ». Ce qui laisse finalement leurs enfants et les élèves, fascinés ou désœuvrés, se coltiner à haute dose la « radio-activité » régulièrement mise au goût du jour, à coup de « toujours plus », émise par les médias les plus spectaculaires : radios-jeunes et télé de fin d'après-midi ou du soir, sans que les adultes cherchent à connaître un tant soit peu la nature de ce qu'ils écoutent ou regardent en rentrant de l'école, du collège ou du lycée et à en discuter, le cas échéant, avec eux. [...]

La « société à deux vitesses » passe aussi par cela : le temps d'exposition passive plus ou moins long à l'insolation médiatique. [...]

Marie-Christine Peureux, SNES 91, professeur de lettres classiques dans un lycée « à profil sensible » (!)

Entretien avec Jacques Gonnet, directeur du CLEMI

« Le travail sur les médias, un apprentissage fondamental »



L'US : Jacques Gonnet, vous dirigez le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information depuis sa création en 1983. Quelle est sa raison d'être ?

Jacques Gonnet : Le CLEMI est un organisme du ministère de l'Éducation nationale. Sa création était la réponse à un rapport remis à Alain Savary. Sa vocation première consiste à introduire le travail sur les médias et l'information dans le parcours scolaire. Cela concerne tous les niveaux, du primaire à l'université. L'objectif était de développer l'esprit critique des jeunes face à l'information sous toutes ses formes.

L'US : Dans l'ensemble des médias, quels éléments privilégiez-vous ?

J. G. : Il m'a semblé qu'il fallait donner un coup de projecteur sur ce qui est le plus important pour la formation du regard des jeunes, c'est-à-dire les informations générales, qu'il s'agisse de leur traitement à la télévision, à la radio ou dans la presse en général. Ce qui leur parvient du monde, de la société, par le truchement de ces médias est essentiel dans leur rapport à la réalité et à eux-mêmes. Nous nous refusons à privilégier un support et nous préférons une approche transversale.

L'US : Quel est l'objectif recherché ?

J. G. : Il s'agit d'une éducation critique : donner de la distance grâce à l'enseignement, et cela quelle que soit la discipline. L'interdisciplinarité est une exigence essentielle à mes yeux. L'éducation aux médias peut passer aussi bien, par exemple, par le cours de lettres que par le cours d'arts plastiques. Chaque discipline a un apport particulier dont il faut être conscient. C'est aussi notre mission d'amener à une meilleure visibilité de l'apport de chaque discipline dans ce travail.

L'US : Concrètement, comment travaillez-vous avec l'institution scolaire ?

J. G. : Il existe dans chaque académie un réseau CLEMI, qui dépend du recteur. Le métier du directeur du CLEMI consiste donc d'abord à dire aux recteurs et aux inspecteurs d'académie : le travail sur les médias, l'insertion dans l'enseignement d'un questionnement de l'information, c'est important. Il s'agit de les convaincre, davantage que de produire des circulaires... Les enseignants doivent se saisir eux-mêmes de ce travail.

L'US : Quel rôle joue la Semaine de la presse dans ce dispositif ?

J. G. : Cette Semaine de la presse a lieu en mars, ce qui permet un important travail préalable. Elle répond à une attente, puisqu'on observe un extraordinaire travail bénévole :

plus de 4 800 000 personnes y participent. C'est une occasion à la fois festive et rigoureuse de répondre à leur envie de comprendre le monde et de leur proposer une ouverture sur leur environnement.

Les élèves sont très demandeurs de telles expériences. Nous avons mené dans l'académie de Lille une évaluation de leur rapport aux médias et de l'impact de notre travail. Surprise ! Alors qu'au début, 20 à 30 % déclaraient lire la presse, le chiffre au bout d'un an de travail sur l'information était tombé à 10 %... En réalité, les 30 % du début comprenaient aussi bien la presse que le journal publicitaire... Ces jeunes

Aujourd'hui, pour appréhender la réalité, on ne peut pas faire l'impasse sur l'apprentissage des médias, et cela quelle que soit la discipline enseignée.

se sont donc structurés, leur regard sur « la presse » était devenu plus sélectif, plus critique.

L'US : Les jeunes qui vivent une expérience de travail journalistique portent-ils un regard différent sur les médias ?

J. G. : Il est certain que les jeunes, dès l'instant où ils fabriquent eux-mêmes un journal, comprennent rapidement les contraintes du traitement de l'information. Il s'agit à la fois de l'apprentissage de règles et de la constitution d'un espace où se découvrir soi-même. Le CLEMI a passé une convention avec la Bibliothèque nationale de France pour le dépôt, à ce jour, d'environ 80 000 journaux lycéens et scolaires. Nous recevons environ 200 journaux par mois, entre 6 000 et 8 000 par an, tous niveaux confondus.

L'US : Les jeunes sont-ils critiques quant au regard que les médias portent sur eux ? Sont-ils aussi passifs qu'on se plaît à le répéter ?

J. G. : La presse ne leur paraît pas donner d'eux une image positive. Leur regard est d'emblée critique, contrairement aux idées reçues. Même si la télévision exerce sur eux une fascination certaine, leur distance n'en est pas moins réelle dès qu'ils commencent à travailler sur elle. Ils la décryptent avec beaucoup d'acuité et ils ne sont pas dupes. C'est ce que montre notamment leur participation à l'émission « Arrêt sur images » de Daniel Schneidermann (1), avec lequel nous collaborons. Et c'est pourquoi ils aiment à faire à leur tour ce travail d'information. Ils conçoivent donc aussi leur presse comme un moyen de rétablir les choses. C'est en quelque sorte un droit de réponse

qu'ils se donnent. Certes, les élèves qui mènent une telle expérience ne représentent que 5 % de l'ensemble des jeunes. Mais combien de leaders d'opinion d'aujourd'hui sont passés par la presse scolaire dans leur jeunesse !

L'US : Comment mesurer l'impact de ce travail sur les médias ?

J. G. : Mesurer un impact significatif est difficile. Mais la différence, essentielle, se fait sur le sens de l'école : on observe un investissement très différent de l'école par ces élèves, qui s'approprient ainsi leur rapport au monde. C'est donc aussi leur identité qui est en cause. Ainsi, plus leur rapport à l'école paraît problématique, plus ces expériences sont importantes. Pour autant, nous nous refusons à limiter ce travail à un instrument de lutte contre l'échec scolaire : il s'adresse à tous les jeunes car il a fondamentalement à voir avec la citoyenneté. Et celle-ci est à

construire aussi bien dans le sixième arrondissement de Paris que dans les banlieues.

L'US : Cette exigence rappelle les grands principes de la philosophie des Lumières : pas de démocratie sans citoyen « éclairé », pas de citoyen sans esprit critique.

J. G. : Absolument. Travailler sur les médias, c'est entrer, *de facto*, dans une interrogation sur la culture, au sens large de ce terme. Aujourd'hui, pour appréhender la réalité, on ne peut pas faire l'impasse sur l'apprentissage des médias, et cela quelle que soit la discipline enseignée. Leur développement revêt une importance comparable à celle de la découverte de l'imprimerie. Il s'agit donc d'un apprentissage essentiel. Je milite pour l'idée que le droit à l'information, c'est-à-dire une information bien comprise, mise à distance, doit être considéré comme un droit fondamental, à l'instar, par exemple, du droit à la santé. Faute de quoi les enfants ne savent pas quoi faire de l'information qu'ils reçoivent, et particulièrement des images de violence et de tragédie. C'est également cette possible « blessure » des jeunes par l'information qu'il s'agit d'éviter. ■

Propos recueillis par Alexis Chabot

(1) France 5, dimanche, 12 h 35.

Jacques Gonnet est également professeur à l'université Paris III. Il a notamment publié *Éducation aux médias, les controverses fécondes* aux éditions Hachette, *Les médias et l'indifférence* et *Éducation aux médias* aux Presses Universitaires de France et *De l'actualité à l'école* aux éditions Armand Colin. Pour plus d'informations sur le CLEMI, on peut consulter le site www.clemi.org

Entretien avec Nabila Tabouri, journaliste chargée de l'éducation à France 2

L'éducation dans l'œil de la caméra

Les jeunes, grands consommateurs de télévision, occupent de plus en plus souvent une double position : ils sont à la fois devant et dans l'écran.

Rares sont en effet aujourd'hui les journaux télévisés qui ne proposent au moins un reportage portant sur les moins de dix-huit ans ou, plus généralement, sur le milieu éducatif. Mais les jeunes se prêtent-ils pour autant aisément au jeu de l'interview ? Portent-ils un regard critique sur l'image que leur renvoie la télévision ? Est-il facile pour un journaliste d'entrer dans l'univers scolaire ?

L'US : *Lorsqu'un journaliste prépare un reportage sur les jeunes, doit-il prendre des précautions particulières ? Existe-t-il une « déontologie » en la matière ?*

Nabila Tabouri. Lorsque nous envisageons de réaliser un reportage avec des jeunes, nous devons en premier lieu obtenir une autorisation parentale. Ensuite, tout dépend de la nature du thème à traiter. S'il s'agit d'un sujet simple, tel que les TPE ou les projets mis en place dans un établissement, il n'y a pas de précaution particulière à prendre. Les élèves ont d'ordinaire peu de réticences à l'idée de passer à la télévision, ce qui n'a rien d'exceptionnel, celle-ci faisant partie intégrante de leur univers. Quand nous arrivons dans un établissement scolaire, il faut simplement laisser aux jeunes le temps de s'habituer à notre présence. Puis, une fois l'interview commencée, tout dépend des enfants. Certains se livrent, d'autres sont plus réservés.

Lorsque le thème du reportage est plus grave, quand nous devons traiter, par exemple, des sujets sur « la violence », comme le cas de cet élève de Troisième qui a jeté un bouteille d'acide sur ses camarades, dans un collège d'Asnières, la situation est plus délicate. Nous essayons de savoir qui sont les jeunes que nous allons rencontrer, nous interrogeons leur entourage, enseignants et infirmières notamment, des personnes qui les connaissent bien. Nous nous efforçons de ne pas les heurter. S'ils le souhaitent, ils nous parlent, mais s'ils préfèrent garder le silence, nous ne les brusquons pas.

Je me souviens, par exemple, de jeunes filles que j'avais interviewées, dans le cadre d'un reportage portant sur la pilule du lendemain.



© CLEMENT MARTIN

les jeunes sur des sujets tels que la pilule, la contraception, le sida, le planning familial ?

N. T. : La télévision est en effet un bon vecteur. Nous essayons justement d'informer tous les publics, à travers des reportages comme celui que nous avons réalisé dans le lycée professionnel d'Amiens. Dans ce cas précis, nous avons mis l'accent sur le manque d'information, sur le fait que les lycéennes ignoraient ce qu'est exactement la pilule du lendemain. Mais nous avons aussi recueilli les explications

d'une infirmière, que nous avons filmée en train de dialoguer avec des élèves. Nous avons insisté sur le manque d'infirmières, qui ne sont présentes dans les établissements scolaires que de façon épisodique.

L'US : *Vous avez évoqué des « sujets simples » et des « sujets délicats ». Peut-on aborder n'importe quel thème à la télévision, lorsqu'il s'agit de jeunes ?*

N. T. : Nous devons surtout suivre une procédure précise quel que soit le sujet à traiter. Quand nous avons à tourner dans une école, nous commençons par contacter un chef d'établissement, pour savoir s'il accepte de nous recevoir. Nous lui demandons de se charger de toutes les démarches à faire, à l'échelle de l'établissement, notamment

d'obtenir des parents d'élèves la permission de filmer leurs enfants. Quand nous avons le temps, nous lui envoyons même un modèle d'autorisation à en-tête de France 2, précisant la date de tournage et celle de diffusion de la séquence. Puis, nous contactons l'inspection académique, lorsque nous tournons dans une école ou un collège, ou le rectorat, si nous de-

La télévision n'est pas la presse écrite ou radiophonique : nous avons besoin d'images pour transmettre l'information.

mutisme. On s'économise ainsi tous les commentaires qui pourraient décrire leur situation, mais seraient finalement moins forts.

L'US : *Compte tenu de l'importance que revêt la télévision dans l'univers des jeunes, ne pensez-vous pas que celle-ci pourrait contribuer davantage à informer*

vons nous rendre dans un lycée, pour avoir l'autorisation de réaliser le sujet.

L'US : Obtenez-vous facilement ces autorisations de tourner ? Permet-on toujours aux journalistes d'entrer dans les établissements scolaires ou arrive-t-il que l'on se serve de ces demandes d'autorisation pour exercer une sorte de censure ?

N. T. : Les autorisations, même si elles compliquent la vie des journalistes, garantissent contre certains dérapages. Elles permettent, entre autres, de préserver l'intimité des élèves dont nous ne connaissons pas toujours la situation exacte. Il pourrait arriver que le fait de passer à la télévision leur porte préjudice pour une raison qui nous échappe. En ce sens, les autorisations que nous devons demander aux institutions scolaires sont un excellent garde-fou.

Il est vrai cependant que l'on nous refuse parfois l'entrée dans une école parce qu'un sujet est de nature polémique. Dans ce cas, tout dépend du chef d'établissement : certains assument, prennent le risque de nous laisser filmer malgré tout, d'autres se retranchent derrière l'interdiction de l'inspection académique ou du rectorat. Nous sommes alors obligés de tourner ce que nous appelons des « images prétextes », prises hors de l'établissement, le plus souvent dans la rue. Par exemple, nous avons réalisé, il y a quelques temps, un reportage sur un professeur qui avait été poignardé. Nous n'avons pas pu filmer dans son lycée. Mais l'enseignant a accepté de témoigner, aussi sommes-nous allés l'interviewer sur son lit d'hôpital et avons-nous complété le reportage par des séquences prises à l'extérieur de l'établissement dans lequel il exerçait. La télévision n'est pas la presse écrite ou radiophonique : nous avons besoin d'images pour transmettre l'information. Au « Médiateur », émission qui analyse le journal télévisé de France 2, nous avons déjà reçu des lettres de spectateurs s'étonnant que nous n'ayons pas couvert tel ou tel sujet. En fait, nous n'avions tout simplement pas reçu l'autorisation de les traiter. En ce sens, on peut parler d'une forme de censure.

L'US : Les chefs d'établissement acceptent-ils facilement de vous ouvrir leurs portes ?

N. T. : Certains peuvent se montrer inquiets, mais une fois cette inquiétude dépassée, surtout quand le sujet met en valeur un projet pédagogique ou une initiative menée par l'école, ils ne font plus de difficultés. Néanmoins, nous avons souvent l'impression de bousculer les chefs d'établissement, dans la mesure où nous les appelons souvent le jour pour le lendemain. Généralement, ils ne comprennent pas que nous gérons l'actualité, que nous



© CLEMENT MARTIN

travaillons donc dans l'urgence, et ils nous demandent de rappeler une semaine plus tard. Il y a un réel décalage entre le temps scolaire et le temps des journalistes ! Ce décalage est compréhensible, les chefs d'établissement ayant leur propres obligations à assurer. Mais quand on arrive à bien s'entendre, cela donne de très bons reportages.

L'US : Et qu'en est-il des enseignants ? Vous accueillent-ils volontiers dans leurs classes ?

N. T. : A la différence des élèves, ils ont parfois des *a priori* négatifs vis-à-vis des journalistes, peut-être parce qu'ils ne maîtrisent pas le montage final et qu'ils se méfient de l'image que nous pourrions renvoyer d'eux, de leur travail. Beaucoup insistent d'ailleurs pour connaître la date de diffusion du reportage.

Les élèves ont peut-être moins de distance par rapport aux médias, mais, on ne peut pas généraliser.

Mais lorsqu'on arrive à les rassurer, à surmonter ces craintes, les choses se passent bien, la plupart du temps. Je crois que, dans l'ensemble, les enseignants ont une image plutôt positive de France 2 et qu'ils sont nombreux à regarder cette chaîne. Ensuite, tout dépend des individus : certains resteront sur leur quant-à-soi, d'autres se montreront curieux, voudront en savoir plus sur la manière dont nous procédons pour réaliser notre sujet. Essayer de comprendre le fonctionnement d'un reportage, prendre du recul, de la distance par rapport aux images, c'est peut-être aussi une façon de se protéger.

L'US : Pensez-vous que les jeunes soient eux aussi capables de prendre de la distance par rapport aux images diffusées par les médias ?

N. T. : Les élèves ont peut-être moins de distance par rapport aux médias, mais, on ne peut pas généraliser. Certains sont très heureux de passer à la télévision, d'autres la fuient.

Dans les petites classes principalement, les enfants se proposent avec une grande spontanéité pour répondre à nos questions. A la limite, nous devons en décevoir beaucoup, car nous ne pouvons pas tous les interviewer. Pour eux, l'expérience a un côté ludique. C'est davantage le plaisir de se voir sur un écran que le sujet même du reportage qui prime. Les jeunes sont généralement contents de passer à la télévision, parce qu'ils se sentent valorisés. La caméra est un objet familier pour eux. Ils ont grandi avec la télévision, ils ont l'habitude d'être filmés et pris en photo depuis qu'ils sont enfants.

L'US : Comment les jeunes se comportent-ils face à la caméra ? Agissent-ils différemment des adultes ?

N. T. : La caméra induit un comportement. Peut-être les jeunes sont-ils moins naturels lorsqu'ils se retrouvent face à elle au début. Il peut leur arriver de « faire les fous », surtout si nous tournons au moment de la récréation. Dans les premiers instants, les enfants sont excités. Il faut dire que, depuis la Coupe du monde de football de 1998, ils ont l'habitude de voir des gens qui s'amuse devant les caméras.

Mais l'inverse est également vrai : des professeurs nous ont fréquemment fait remarquer que leurs élèves étaient beaucoup plus calmes du fait de notre présence dans la classe. En fait, là encore, on ne peut pas généraliser. Le comportement des jeunes est très variable face à la caméra, tout comme celui des adultes. Mais il faut reconnaître que les gens commencent à être habitués à la présence des journalistes. Ils sont beaucoup plus naturels quand on les interroge pendant un moment. Et puis tout dépend du contexte dans lequel vous réalisez votre reportage. Il est bien évident que lorsque vous interviewez des gens lors d'une « Technoparade », ils sont là pour s'amuser, ils sont donc beaucoup plus exubérants qu'à l'accoutumée.

L'US : Quelle image, selon vous, la télévision renvoie-t-elle des jeunes ? Ne sont-ils pas parfois présentés de manière un peu caricaturale ?

N. T. : Je ne sais pas. Peut-être nous arrive-t-il parfois de les présenter de façon réductrice et de véhiculer des clichés, en particulier quand nous tournons dans des ZEP et que nous interrogeons des jeunes de banlieue. Mais, honnêtement, nous ne cherchons pas à véhiculer des clichés. Quand nous interviewons des jeunes, nous ne considérons pas qu'ils sont représentatifs de tous les autres. Tout dépend des individus et de l'interprétation que les spectateurs font des images. C'est le propre des médias : à partir de ce qu'ils voient, les gens imaginent. D'où l'importance de mettre des bémols. ■

Propos recueillis par Elodie Walck

Télévision et société

Images déformées et formation à l'image

Plusieurs faits divers, mettant en cause des jeunes, ont relancé un débat déjà ancien sur l'influence qu'exercent les images télévisuelles ou cinématographiques sur le comportement des jeunes. Quel enseignant, quel éducateur ne s'inquiète des méfaits de la télévision, des images violentes ou pornographiques facilement accessibles aux jeunes avec la multiplication des chaînes, avec la complicité passive ou l'inconscience des familles ?

Plus généralement, le citoyen ordinaire peut tous les jours constater les dérives d'une télévision dont on ne sait plus si elle reflète la perte de toute valeur au sein de notre société ou si elle est une vaste entreprise de décervelage de la population. Dans un paysage audiovisuel bouleversé par la multiplication des chaînes, l'arrivée du câble et du satellite, la télévision publique a-t-elle les moyens et l'envie de résister et d'imposer la qualité et l'éthique qu'on est en droit d'attendre d'elle ? Peut-elle influencer les autres chaînes et leur faire concurrence ?

Le débat vient d'être relancé autour de la redevance. Une télévision de qualité suppose des moyens qui, s'ils ne sont pas prioritairement acquis par la course aux ressources publicitaires et donc à l'audimat à tout prix, doivent être donnés par l'Etat.

Il est évidemment toujours possible de voir une télévision de grande qualité. Celui qui sait sélectionner ses programmes, qui possède déjà les références et les cadres de pensée nécessaires peut trouver de quoi satisfaire sa curiosité. Mais la multiplication des chaînes n'implique pas la démocratisation de la culture. Il existe bien une télévision de masse qui, au nom de la course aux profits publicitaires, n'hésite pas à s'appuyer sur toutes les pulsions et tous les désarrois, sans scrupules, pour tendre un miroir déformant à de larges couches de la société.

Des « talk-shows » les plus insipides, conduits par des animateurs insignifiants et vulgaires, aux « reality-shows » les plus consternants, transformant les personnes en objets, brouillant la frontière qui sépare la fiction de la réalité, imposant des codes de comportements où règne l'irrespect de l'intime et du

privé, où s'affichent ouvertement des modèles qui confinent à la prostitution, la télévision expose et valorise l'insignifiance : est un héros celui qui ne fait rien et n'a rien à dire. Seul le fait d'être à l'écran suffit à vous instituer comme une référence, reprise jusqu'à saturation par des magazines grand public où chacun peut s'identifier au héros ou à l'héroïne de quelques jours. Un vaste marché livre aux chaînes de télévision française d'innombrables feuilletons d'outre-Atlantique qui imposent la vision du monde, les codes moraux, les scènes de violence et les modes de relations sociales indéfiniment décalqués sur la loi du Far West.

Quelle est l'influence de cette télévision sur nos élèves ? Faut-il l'ignorer, comme le font

lentes et pornographiques à toute production mettant en scène la force des émotions et de la sexualité humaine ; ce qu'exprimait par exemple la réalisatrice Catherine Breillat dans le supplément du *Monde* du 20 juillet dernier. L'éducation du regard et le travail de soi, la capacité à aimer les œuvres et à s'en nourrir restent sans doute la meilleure protection contre l'agression télévisuelle. Elles sont du ressort de la famille et de l'école. Encore faut-il qu'elles soient explicitement abordées ; ce qui n'est pas le cas aujourd'hui dans les programmes scolaires. Si les programmes Chevènement de 1985 mettaient à égalité écrit, oral et image au collège, l'image n'apparaît plus guère aujourd'hui alors que nos élèves en consomment de plus en plus. Car il

faut ajouter à la télévision l'immense domaine des jeux vidéo sur lesquels il y aurait aussi beaucoup à dire.

C'est aussi au service public qu'il revient d'imposer des modèles de qualité. Non pas par l'asepsie mais par le respect des personnes et des valeurs, par l'exploration de l'intime aussi, mais « à condition que cela ait un sens, que cela implique tout un travail de choix, de réflexion, d'analyse, d'explication (...) le rapport de l'intime avec la famille, une communauté, la société ; l'individu dans le regard de

l'autre ; l'expérience de moi dans l'autre ; voilà qui est passionnant et instructif, si on garde la bonne distance. » (Mireille Dumas, *Le Monde* du 24 août).

Il ne s'agit donc pas de rendre l'individu faussement transparent mais de montrer au contraire que chacun est irréductible à son image. La télévision publique se doit d'être, en ces temps de télé-réalité, un modèle de compréhension, d'humanité et de pudeur, de toucher le public parce qu'elle enrichit chacun de l'expérience vraie et de la fiction sensible. Ces sujets devraient davantage être au centre des réunions avec les parents qu'elles ne le sont. Ne faudrait-il pas mieux former à cet égard les professeurs principaux en les rendant capables de conseiller et de mettre en garde sans rigorisme excessif, mais aussi avec un sens aigu de ce qui est bon pour les jeunes et de ce qui ne l'est pas ? ■

Denis Paget



© CLEMENT MARTIN

généralement nos programmes, ou faudrait-il au contraire aider à former des téléspectateurs plus distancés et plus critiques ? L'école peut-elle influencer le comportement des parents en les mettant en garde, ou doit-elle agir comme s'il n'y avait aucun problème ? Après Ségolène Royal, qui avait commandé un rapport au Collectif interassociatif enfance-médias, le CSA vient aussi de tirer la sonnette d'alarme en demandant au gouvernement de légiférer en matière de protection de la jeunesse. Claire Brisset, défenseuse des enfants, vient également d'être chargée d'un rapport par le ministre de la justice, et Blandine Kriegel, philosophe, est chargée d'une mission sur l'influence des images violentes.

On peut évidemment s'en remettre au législateur, mais dans ces temps de retour à l'ordre moral beaucoup de créateurs s'inquiètent aussi d'un recours systématique à la censure et à l'interdit qui assimilerait œuvres vio-

CLASSES PRÉPARATOIRES AUX GRANDES ÉCOLES.

Nouvelle procédure de recrutement des élèves

Le problème du recrutement des élèves de première année de CPGE est récurrent. Une fois de plus, nous observons à cette rentrée de fortes disparités d'effectifs entre lycées pour le même type de classe et des divisions qui dépassent le maximum de 48 élèves. Le principal défaut

procédure officielle basée sur le « conseil personnalisé », qui oblige les professeurs de Terminale, sollicités par leurs élèves, à remplir un nombre non limitatif de dossiers dès le mois de janvier. Les engagements déontologiques, les demandes d'organisation de recrutements com-

incluant la DES, des représentants des professeurs (associations, syndicats), des proviseurs, de l'inspection générale, des grandes écoles, un nouveau système informatisé a été élaboré pour être opérationnel à la rentrée 2003. Il vient d'avoir l'aval du ministre.

La présence de l'ensemble des prépas dans la procédure permettra de gérer les candidatures multiples, la transparence sera totale, les lycées pouvant suivre l'évolution de leur recrutement à chaque étape. Le plus grand nombre de vœux permis à chaque candidat, l'introduction de vœux géographiques offriront une souplesse supplémentaire. Aucun lycée ne pourra presser un candidat de le placer en premier choix, puisque les établissements ne connaîtront pas l'ordre de ses vœux au moment de l'examen de son dossier. Cette disposition, ainsi que le calendrier adopté, rendent inopérants les conseils personnalisés et il sera demandé aux professeurs de Terminale de ne plus remplir de dossiers officiels. Nous continuerons bien sûr à intervenir pour répondre aux légitimes inquiétudes que cette nouvelle procédure soulève chez certains. La crainte que quelques lycées aspirent encore plus de candidats et fragilisent indirectement d'autres structures est réelle, même si on imagine mal que la situation actuelle puisse empirer. La DES s'est très clairement engagée sur le principe de capacités d'accueil fixées dans chaque lycée de façon raisonnable et concertée (les CA devraient se saisir de ce problème), en se référant par exemple aux moyennes d'effectifs, aussi bien nationales que locales, observées ces dernières années. Il sera notamment rappelé aux recteurs que le seuil maximum de 48 élèves, que cette nouvelle procédure sera mieux à même de faire respecter, est un maximum administratif (pas de moyen supplémentaire au-delà de 48) et non un objectif à atteindre. ■

Jean-Hervé Cohen,
classes.prepas@snes.edu



© N. JOYE

de la procédure actuelle est la quasi-impossibilité d'ajuster le nombre d'élèves recrutés au mois de mai, à l'effectif souhaité au mois de septembre, tant sont grandes les variations de comportement des élèves d'une année à l'autre. Il faut aussi déplorer que la procédure officielle s'alourdisse dans certains endroits d'une

procédure officielle basée sur le « conseil personnalisé », qui oblige les professeurs de Terminale, sollicités par leurs élèves, à remplir un nombre non limitatif de dossiers dès le mois de janvier. Les engagements déontologiques, les demandes d'organisation de recrutements com-

Octobre	Saisie des données par les établissements recrutant sur la procédure.
Décembre	Ouverture du site d'information à destination des candidats.
Janvier à mars	Inscription Internet des candidats en prépas. Choix non hiérarchisé de lycées et filières.
Mars	Constitution des dossiers papier : exemplaires à télécharger selon filière, bulletins.
Fin mars	Envoi des dossiers papiers aux établissements choisis par le candidat, transmission en ligne du formulaire informatique d'inscription.
Avril-mai	Examen et classement des dossiers par les commissions d'admission des lycées.
Mai	Les candidats se connectent pour ordonner leurs vœux.
Juin-juillet	Plusieurs cycles de propositions d'affectation et réponses des candidats. Transmission des résultats aux candidats et aux lycées.
Fin juin	Commissions interacadémiques, basées sur les vœux géographiques exprimés, pour les dossiers sans affectation.

Documentation

Vous réunir, vous consulter

Le collectif national, réuni le 12/9 s'est fixé plusieurs objectifs. Etablir un bilan précis de la situation dans les académies. Faites donc remonter aux responsables académiques les informations sur les postes toujours vacants, les remplacements non assurés. Relancer les collectifs académiques, vous réunir, vous consulter sur la poursuite de l'action. Le 25 septembre n'était qu'une étape.

Vos premiers témoignages démontrent que nos conditions de travail sont devenues insupportables. Exprimez vous par mail à documentalistes@snes.edu, par courrier. La poursuite de l'action n'est-elle pas une nécessité ? Et n'oubliez pas que participer à la vie du S1, être candidat au CA sont aussi des moyens à ne pas négliger.

Histoire-géographie

L'Arlésienne ?

En juillet, le JO annonçait la publication dans le BO du 29 août 2002, des nouveaux programmes d'histoire-géographie du cycle terminal de l'enseignement général. A l'heure où ces lignes sont écrites, aucune information. Le ministère n'a même pas daigné mettre en ligne sur son site le texte de ces programmes. Il répond à nos questions répétées « problème technique » ! Rappelons que ces programmes sont une version revue et largement corrigée, mais non diffusée de ceux soumis à consultation au printemps dernier. Cette dernière version a été refusée à une très large majorité par le Conseil supérieur de l'Éducation du 27 juin. Le CSE n'ayant qu'un rôle consultatif, le ministère a donc décidé de passer outre. Décidément, cette rénovation de nos programmes tourne à la mascarade : mascarade de démocratie, mascarade de réflexion. Les élèves et leurs enseignants méritent infiniment mieux... L'exigence du SNES de prendre le temps d'une réflexion et une concertation approfondies avec les enseignants, se justifie d'autant plus. Nous y reviendrons plus longuement.

Vient de paraître

« La responsabilité des enseignants »

C'est sous ce titre que le SNUIPP-FSU, première organisation syndicale du premier degré, publie aux éditions La Découverte un livre original : il se présente comme un livre guide, traitant des problèmes juridiques qui peuvent se poser aux éducateurs, que ce soit en cas d'accidents survenus aux élèves ou d'enfance maltraitée ; mais il ne se limite pas à ça et considère la responsabilité des enseignants en termes d'éthique professionnelle, d'éducation et d'enjeu de société. Il propose donc un réflexion intéressante pour tous et en même temps les renseignements nécessaires pour « exercer en sérénité » le métier d'éducateur. Préfacé par Michel Tubiana, président de la Ligue des droits de l'Homme, il a été rédigé par Gilbert Castelli, secrétaire national du SNUIPP à partir de la réflexion collective menée ces dernières années par le syndicat, ses débats avec de multiples partenaires et de spectaculaires événements récents.

Le livre est disponible en librairie et au syndicat. 210 pages, 15 €.



ÉPREUVE ANTICIPÉE DE FRANÇAIS. Interpellé par le SNES le ministère a promis d'engager la concertation après un bilan précis des épreuves 2002 de l'EAF. A nous de faire des propositions.

Quelles propositions ?

Un premier bilan a été tiré dans l'US n° 575 du 14 septembre. Des demandes remontent des enquêtes. En voici la synthèse qui peut servir d'introduction au débat.

Le souci de tous est de définir des épreuves conformes à l'intérêt des élèves et d'assurer aux candidats un traitement égal. Les difficultés majeures concernent l'oral.

La durée de l'épreuve : l'avis est partagé. Certains soulignent que les 40 mn incitent l'élève à rédiger complètement son intervention et à la lire, d'autres les apprécient. A l'évidence, la durée dépend de la nature de l'épreuve. Reste posé le problème réel de l'organisation pratique : trois candidats en lice, d'autres dans le couloir, l'examineur est condamné à rester quatre heures sans bouger !

Le descriptif : souhait unanime de descriptifs plus simples, plus clairs, moins contraignants, rendant compte du travail de l'année. Il est indispensable que, si les questions sont maintenues, il soit accompagné de textes et de références précises. Le nombre de descriptifs par collègue ne devrait pas dépasser cinq. Reste à régler l'exigence de l'anonymat mis à mal par le dispositif.

Les questions : critiques unanimes. Beaucoup soulignent l'aberration d'une question préalable (la Seconde) pour une interrogation s'appelant entretien !

La première n'a pas fait la preuve de son efficacité.

Elle a plutôt déstabilisé les candidats. Des réponses montrent que le candidat bien souvent ne tient pas compte de la question et restitue l'explication professorale.

Alors faut-il les supprimer ? C'est l'avis de la plupart. Revenir à la situation antérieure ? En guidant l'entretien à l'avance ? L'ancienne formule ne permettait-elle pas de voir comment un élève s'approprie un texte, de vérifier – lors de l'entretien – le contact personnel du candidat avec ce qu'il lit ?

Autres propositions : donner un



© N. JOYE

texte au programme mais ne figurant pas sur le descriptif. L'élève ferait alors une explication libre, l'entretien serait maintenu.

On pourrait aussi, suggèrent certains collègues, n'interroger en première partie que sur un extrait, choisi par l'examineur, d'une œuvre complète, l'entretien pourrait alors porter sur l'objet d'étude et les textes étudiés.

Concernant l'écrit, l'approche à l'égard de la question préalable est mitigée. Certains pensent qu'elle incite le candidat à mieux utiliser le corpus pour la suite de l'épreuve, d'autres posent la question de son statut, de son évaluation. Faut-il la conserver ? A vous de répondre.

Sujet d'invention : les réactions sont vives. La plupart demandent sa suppression : copies indigestes, difficultés d'évaluation. La situation ne peut rester en l'état si elle est maintenue : il faut redéfinir l'épreuve dans le cadre de l'argumentation ou, comme certains le proposent, ne la conserver qu'en série L.

A partir de l'éventuelle suppression de cette épreuve, que proposer ? Plusieurs idées : en rester à deux épreuves, ajouter l'exercice de résumé, discussion ou de synthèse. Le débat se poursuit. La nécessité d'harmoniser les exigences est soulignée. Mieux prendre en compte l'évaluation

de la langue est aussi une demande forte

Enfin, il apparaît évident à tous que la remise à plat de l'EAF passe par une réflexion sur les programmes trop lourds et leur révision. La demande est générale.

Face à l'aggravation énorme de la charge de travail pour l'examineur de l'EAF, plusieurs revendications :

- Convocation d'un plus grand nombre d'enseignants de lettres ;
- Diminution du nombre de candidats par demi-journée à l'oral ;
- Suppression de la surveillance pour les examinateurs de l'EAF ;
- Indemnités couvrant toutes les réunions ;
- Calendrier à revoir pour supprimer le chevauchement écrit/oral.

Enfin, les enseignants rappellent leur demande de commissions d'harmonisation qui jouent leur rôle et le rétablissement du jury de l'EAF.

La remise à plat de l'EAF est indispensable et nous devons faire des propositions. Celles qui sont présentées ici ne sont pas exhaustives. Le débat est ouvert. Il doit se nourrir de la réflexion de tous, notamment à travers la liste « lettres » de diffusion du SNES sur snes.edu ■

Marylène Cahouet

LA VOIE TECHNOLOGIQUE a besoin d'un nouvel élan.

Une pièce maîtresse du système éducatif

Depuis leur prise de fonction, ni Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, ni Xavier Darcos, ministre délégué à l'enseignement scolaire ne se sont exprimés sur la voie technologique. Pourtant, après de nombreux rapports d'experts (Forestier, Decomps, Belloubet-Frier), il semblait acquis qu'une réflexion sur la place de cette voie, dans le système éducatif, serait menée. Le SNES, loin de refuser cette réflexion, a, une fois de plus, fait part, aux cabinets des ministres, de ses analyses et propositions pour « développer la voie technologique ».

Ce silence des ministres, alors que tous les indicateurs confirment qu'il faudra, à court terme, augmenter le nombre de jeunes qualifiés à bac + 2 (BTS, DUT...), que cela impose d'augmenter de 10 % au moins la proportion d'une classe d'âge atteignant le baccalauréat (1), est très inquiétant. Les ministres prennent-ils toute la mesure de la nécessité, d'ordre social, mais aussi économique, de l'élévation des qualifications ? Pourtant, la voie technologique a déjà prouvé qu'elle savait relever ce type de défi. Tant dans le secteur industriel que dans le secteur tertiaire ou dans le domaine médico-social, les enseignants et personnels ont su développer des enseignements et inventer des pratiques pédagogiques qui ont permis à de nombreux jeunes de bénéficier de l'éducation et de la formation nécessaires à leur insertion citoyenne et professionnelle. Aujourd'hui, la voie technologique a besoin d'un nouvel élan. La démarche de réflexion basée sur les travaux d'« experts » a montré ses limites, cette impulsion doit maintenant trouver sa source dans l'expérience et les qualités d'expertise que possèdent les enseignants de cette voie (2).

En s'appuyant sur cette expérience, on pourra bâtir les réformes de structure et de contenus qui, créant ainsi une dynamique de qualité, permettront à davantage de jeunes d'acquérir les plus hauts niveaux de formation. Au côté de la voie professionnelle et de la voie générale, la voie technologique ne doit plus être considérée comme une anomalie du système éducatif, elle en est une pièce maîtresse capable de participer durablement à son développement. Il serait temps que les ministres s'en rendent compte. ■

Thierry Reygades

(1) Note d'information n° 02-30 de juillet 2002 de la DPD.

(2) Rappel : Stage « Voie technologique : diversification et démocratisation du système éducatif » les 16-17 octobre au lycée Diderot à Paris. Stage « Série SMS » les 17 et 18 octobre, même lieu.

COLLÈGE. Evaluations diagnostiques.

Quelle aide pour les élèves et les enseignants ?

Le BO du 18 avril 2002 renforce le rôle des évaluations diagnostiques, qui en cette rentrée 2002 ne sont plus réservées aux seuls élèves de Sixième : deux séquences en français et en mathématiques sont en effet proposées à ceux de Cinquième. Les buts affichés sont rigoureusement les mêmes pour les deux niveaux : il s'agit d'établir en début d'année scolaire un diagnostic sur les acquis et les faiblesses de chaque élève afin d'adapter les stratégies pédagogiques et de proposer ensuite des réponses différenciées.

Personne ne conteste la nécessité d'évaluer, mais telles qu'elles sont proposées, les évaluations ne peuvent satisfaire personne. Certains s'interrogent sur leur intérêt même, notamment en Cin-

quième. Est-il pertinent d'évaluer en début d'année ce qui a été régulièrement évalué en cycle d'adaptation ? Ne dresse-t-on pas, en fin de Sixième, pour chaque élève, un bilan qui pourrait être utilisé à la rentrée suivante ?

Mais peut-être est-ce un outil permettant une analyse plus fine des compétences... Les séquences proposées en Cinquième sont tellement sommaires et hâtives qu'on ne voit pas comment elles pourraient conduire à une analyse approfondie ! Quant aux exercices proposés en Sixième, leur rigueur scientifique reste illusoire : non seulement les activités sont décontextualisées mais la décomposition analytique des compétences ne permet guère de mieux comprendre pourquoi les élèves se sont trompés, elle aide seulement à dresser

un catalogue d'erreurs. Dans les commentaires des exercices, les professeurs sont bien souvent invités à analyser les erreurs... en dialoguant avec les élèves pour mieux cerner leur cheminement. Ces évaluations peuvent-elles vraiment, dans leur forme actuelle, servir de base à la mise en place de dispositifs d'aide comme le prescrivent les textes officiels ? Les pistes de réflexion suggérées dans les cahiers de présentation restent vagues. Pour exploiter les résultats, il faudrait pouvoir les présenter à l'équipe pédagogique, en débattre avec les collègues de la même discipline, ou rien n'est prévu pour la concertation dans les services des enseignants. Et comment mieux individualiser la pédagogie quand les horaires disciplinaires sont réduits ? (suppression de la sixième

Enseignements artistiques

Série L

Parues au BO n° 28 du 11/7/2002, les épreuves d'options facultatives et d'enseignements obligatoires en série L sont revues en profondeur dans certaines disciplines. Pour la plupart, l'évaluation orale et terminale du candidat s'appuie davantage sur les pratiques individuelles ou collectives de classe, ce qui pose, de fait, problème pour les candidats libres, particulièrement nombreux en éducation musicale et en arts plastiques. Si cette prise en compte peut présenter des aspects positifs, elle s'inscrit dans la logique, déjà présente dans les programmes, d'une définition de plus en plus locale des contenus et des épreuves d'examen. Nous avons pour l'instant obtenu que l'évaluation de la pratique artistique des élèves n'ait pas lieu en contrôle continu ni en contrôle en cours de formation.

Classes à horaires aménagés

Dans les écoles élémentaires et les collèges, des classes à horaires aménagés peuvent dorénavant être créées dans tous les domaines artistiques (voir BO n° 31 du 29/8/2002). Ces enseignements peuvent être dispensés avec le concours de structures nouvelles : par exemple, les institutions ou associations ayant passé une convention nationale avec le ministère de la Culture. Les classes à horaires aménagés musicales (CHAM) font l'objet d'un texte spécifique qui précise l'organisation horaire des cours de musique et des cours d'enseignement général. L'allègement horaire de ces derniers varie de 3 h 30 à 4 heures selon les classes, ce qui en réserve de fait l'accès à des bons élèves et ne permet pas une réelle démocratisation. Le BO précise que les contenus d'enseignement musical seront revus : nous avons demandé une consultation des professeurs concernés.

STS

Épreuves facultatives

Le décret n° 2002-1086 du 7 août 2002 modifie le décret n° 95-665 de mai 1995 et stipule dans le troisième alinéa de l'article 24 que : « Les notes obtenues aux épreuves facultatives ne sont prises en compte que pour leur part excédant la note 10 sur 20.

Les points supplémentaires sont ajoutés au total des points obtenus aux épreuves obligatoires en vue de la délivrance du diplôme. » L'info est importante, en particulier pour les LV, car si l'apport d'une seconde langue étrangère dans la formation de l'étudiant de STS était affirmé (ouverture culturelle et professionnelle, valorisation de compétences dans le contexte international et européen en particulier...), beaucoup d'étudiants ne se « risquaient » plus à se présenter à des épreuves qui pouvaient les pénaliser (la note était coefficientée 1). En conséquence, ils ne s'inscrivaient plus à la formation et les groupes de LV facultatives ont fondu. Le SNES, avec les associations de spécialistes, avait dénoncé la situation et n'a cessé d'agir pour demander le retour à un statut cohérent des épreuves facultatives. C'est donc chose faite. Il s'agit de la faire savoir et de relancer les inscriptions, en exigeant les moyens d'enseignement dans les langues demandées par les élèves.

Programmes

Sciences économiques et sociales

Le nouveau programme de SES a fait l'objet d'un arrêté, le 30 juillet dernier, publié au JO du 10/8/2002. Rappelons que le SNES, fort de l'appui de la très grande majorité des enseignants, s'était opposé à ce texte lors de la séance du Conseil supérieur de l'Éducation du 27 juin dernier, notamment en raison de sa lourdeur et de sa dimension trop prescriptive. Celui-ci avait été adopté à une très courte majorité et le SNES en avait appelé au ministre pour que celui-ci tienne compte de l'avis majoritaire des enseignants. Force est de constater que, pour l'instant, nous n'avons pas été entendus... Pas plus d'ailleurs que sur la question du site « Melchior » de l'Institut de l'entreprise, proche du Medef, qui continue à bénéficier d'un lien exclusif sur le site Eduscol. Cela fait pourtant plusieurs mois que le SNES est intervenu auprès du ministère pour que le pluralisme des sources d'information soit respecté, surtout sur un site appartenant au service public. Ces questions, ainsi que celle de l'insuffisance des postes aux concours de recrutement des enseignants de SES seront au centre d'une journée de stage disciplinaire qui aura lieu le 9 octobre prochain, à Paris.

heure/prof de français en Sixième et horaires réduits en Cinquième). Il s'agit, pour le SNES, de faire reconnaître la surcharge de travail qu'occasionnent correction des cahiers, codage des items, analyse des résultats et restitution aux familles. Ce sont des tâches qui alourdissent considérablement, et sur plusieurs semaines, le service des enseignants correcteurs, particulièrement lorsque

ceux-ci ont en charge plusieurs classes de Sixième et de Cinquième. Il faut exiger des compensations sous la forme de quelques heures libérées pour les correcteurs ou d'une rémunération spécifique en HSE, comme c'est encore le cas dans de nombreux établissements. Rappelons que la saisie informatique des données ne fait absolument pas partie des missions de l'ensei-

gnant car elle relève d'un travail purement administratif. Ne serait-il pas temps que les enseignants soient associés à la réflexion sur l'évaluation et à sa conception et qu'ils puissent disposer d'une réelle formation continue pour mieux comprendre les démarches d'apprentissage des élèves et ainsi pouvoir mieux les aider à progresser ? ■

Ingrid Huet

BACCALURÉAT : AUCUNE VOIX POUR LE PROJET MINISTÉRIEL AU CSE DU 19/9/2002

Le ministère proposait une modification importante du décret du 15/9/93 portant règlement du bac général, malgré notre demande de report en l'absence d'un véritable débat dans la profession.

Ces modifications visent à rendre légales les décisions prises en juin et déjà parues au BO concernant l'évaluation des TPE et des capacités expérimentales. Nous avons réussi à les faire repousser par le CSE. Nous donnons les projets ministériels, nos positions et les résultats des votes.

Article 2 : Certains enseignements obligatoires, dont la liste est fixée par arrêté du ministre chargé de l'Éducation nationale, peuvent donner lieu à des épreuves facultatives.

- Institutionnalise le principe d'enseignements obligatoires donnant lieu à une épreuve facultative.
- Ouvre la voie à la possibilité d'un bac « à la carte » par modification de la liste.
- Instaure des situations ingérables en Terminale.

VOTE. Pour : 0 Contre : 27, dont FSU Abstention : 17 Refus de vote : 2

Article 3 : En ce qui concerne les épreuves facultatives, seuls les points excédant 10 sont retenus et multipliés, le cas échéant, par un coefficient fixé par arrêté du ministre chargé de l'Éducation nationale.

- Modification radicale des équilibres du baccalauréat fragilisant davantage les disciplines affectées du coefficient 2, comme l'oral de l'EAF.
- Le bonus sans risque peut aller jusqu'à 40 points pour un candidat : 15 en TPE et à la première épreuve facultative permettrait de compenser un 7 dans une discipline de spécialité !
- La revalorisation des épreuves facultatives ne peut créer un tel déséquilibre !

VOTE. Pour : 28 Contre : 7 Refus de vote : 13, dont FSU

Article 5 : Certaines épreuves ou parties d'épreuve peuvent faire l'objet d'un examen organisé dans les établissements publics ou privés sous contrat, en dehors de la session organisée à la fin de l'année scolaire, selon les modalités définies par arrêté du ministre chargé de l'Éducation nationale.

- Instaure le contrôle local par les enseignants de l'établissement.
- Permet une extension par modification des circulaires définissant les épreuves !
- Crée une différence entre les candidats selon leur origine scolaire.

VOTE. Pour : 30 Contre : 18, dont FSU

Article 7 : Il est inséré à l'article 16, un onzième alinéa :

Inspecteur d'académie-IPR

Le recteur peut nommer des examinateurs et des correcteurs adjoints, pour participer, avec les membres des jurys, à l'évaluation ou à la correction de certaines épreuves. Les examinateurs et correcteurs adjoints peuvent, le cas échéant, participer aux délibérations des jurys avec voix consultative pour l'attribution de notes se rapportant aux épreuves qu'ils ont évaluées ou corrigées.

- IPR dans les jurys.
- Rôle bien flou des examinateurs ou correcteurs adjoints. Les adjoints seront entre autres les enseignants qui ont participé à l'évaluation des TPE mais la définition est suffisamment large pour concerner aussi les examinateurs des capacités expérimentales ou d'autres par simple décision ministérielle.
- Ce seront alors des enseignants de l'élève ! Ainsi on aurait dans les jurys des enseignants du lycée de l'élève, voire de l'élève et on n'aurait pas toujours le correcteur-examineur de l'élève (des épreuves anticipées par exemple) !

VOTE. Pour : 7 Contre : 28, dont FSU Abstention : 12 Refus de vote : 7

VOTE global du décret. Pour : 0 Contre : 27, dont FSU Abstention : 22

ARRÊTÉ RELATIF AUX ÉPREUVES

Introduction de : l'épreuve facultative des TPE (coefficient 2) ; du coefficient 2 pour les points obtenus au-dessus de 10 à la première épreuve facultative, de l'évaluation des capacités expérimentales sur 4 points dans l'épreuve de physique-chimie en S pour les élèves du public et privé sous contrat (pour les autres, la note de l'épreuve écrite sur 16 est ramenée sur 20 !).

VOTE. Pour : 13 Contre : 27, dont FSU Abstention : 7

L'évaluation des TPE n'a donc toujours pas de bases légales. Le ministère doit prendre en compte le vote du CSE et nos demandes ! Nous intervenons en ce sens auprès du ministre et restons très vigilants. *Détail des votes, nos analyses... consulter snes.edu*

AU 1^{er} SEPTEMBRE 2002, 13 009 nouveaux collègues certifiés, agrégés, CPE, PEGC ont été promus à la hors-classe ou à la classe exceptionnelle de leur corps ou aux chaires supérieures. Pour tous, cette promotion se traduit par une amélioration de leur classement indiciaire et donc de leur traitement.

Hors-classes 2002

Acquis des grèves et des manifestations impulsées par le SNES et le SNEP en 1989, les hors-classes ont constitué une première étape de la revalorisation de nos catégories. Il a fallu les défendre fermement toutes ces dernières années et faire respecter les engagements de l'Etat.

Chaque année le nombre de promotions possibles est fonction du nombre de places libérées par les départs (essentiellement les retraités) et des créations d'emplois budgétaires. Nous avons en plus obtenu cette année que soient enfin mobilisés les « rompus de temps partiels », à hauteur d'un tiers de leur total, ce qui a permis une augmentation

ment, obtenir que le volume de créations d'emplois budgétaires de hors-classe – que les ministres successifs tentent régulièrement de calculer sur des références dépassées – soit bien conforme aux engagements et à la réalité des effectifs des corps.

Au-delà, il est nécessaire d'obtenir immédiatement des améliorations de ces débouchés de carrière. Aucun collègue ne devrait en effet partir en retraite sans avoir atteint l'indice le plus élevé de son corps (782 pour les certifiés et assimilés, 962 pour les agrégés).

Cela passe d'abord par une amélioration immédiate des dispositifs existants : révision des équilibres des barèmes de façon à favoriser la rotation maximale des collègues sur les emplois de hors-classe et donc aussi suppression de la part d'arbitraire dans les barèmes et dans les promotions hors barème ; nouvelles modalités de calcul pour les certifiés à aligner sur celles des agrégés, un peu plus favorables ; doublement du nombre d'emplois de chaires supérieures (premier pas, nous avons obtenu cette année la création de 100 emplois supplémentaires).

Cela implique aussi d'obtenir que la question des injustices soit enfin traitée : le contentieux des conditions de reclassement des certifiés intégrés via les décrets 89 et 93 demeure et il est urgent que le ministère se penche sérieusement sur ce dossier ; il est également scandaleux que les CO-Psy n'aient toujours pas accès à l'indice 782, hors la fonction de DCIO. Il convient en même temps de ne pas oublier tous les retraités écartés des avancées obtenues pour les actifs.

Il serait préjudiciable pour l'avenir du service public d'éducation et de ses personnels que le gouvernement n'ouvre pas une négociation sur les déroulements de carrière dans le second degré, dans un contexte d'insatisfaction profonde des collègues en poste



© CLEMENT MARTIN

Acquis des grèves et des manifestations impulsées par le SNES et le SNEP en 1989, les hors-classes ont constitué une première étape de la revalorisation de nos catégories

vis-à-vis de leurs rémunérations et de sérieuses difficultés de recrutement.

Une nouvelle étape de revalorisation s'impose. ■

Fabrice Giovanazzi,
Nicole Sergent

LISTES D'APTITUDE ET HORS-CLASSES 2003

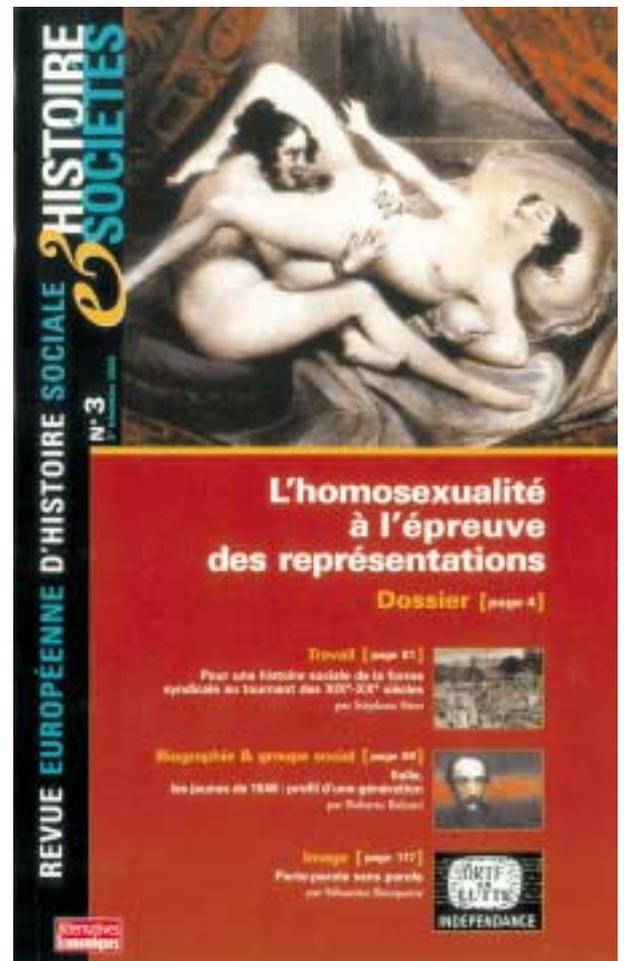
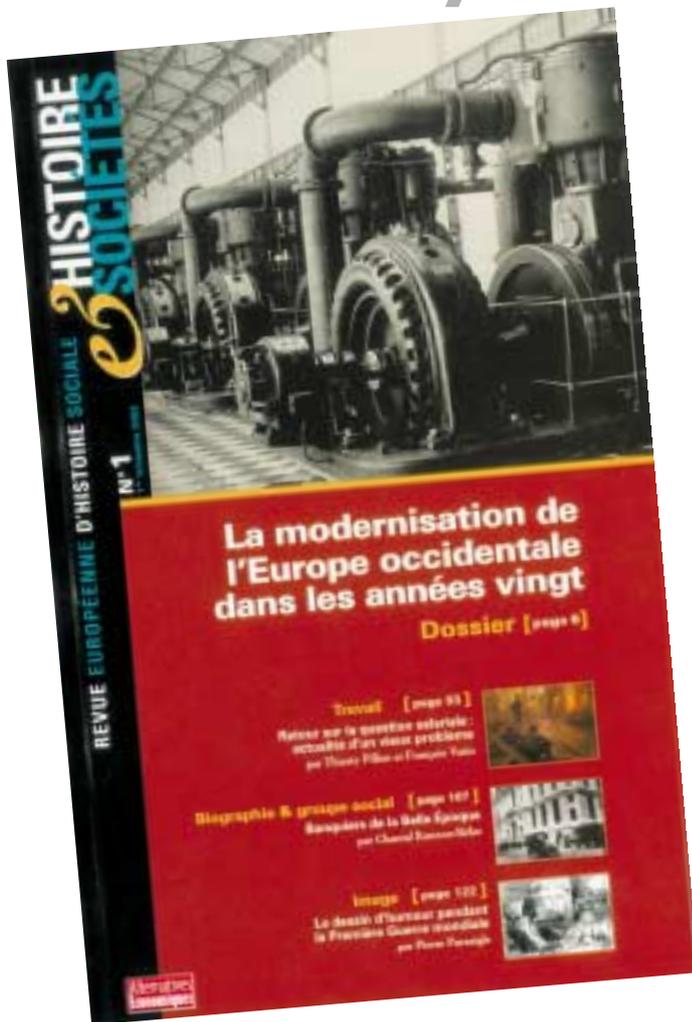
Les notes de service organisant les candidatures aux listes d'aptitudes et hors-classes pour 2003 vont être publiées très prochainement au BO. Un supplément spécial de l'US y sera consacré.

L'accès des PEGC et CE d'EPS au corps des certifiés et PEPS par le décret 93 était prévu pour 10 ans. Le ministère y a donc mis fin cette année. Nous sommes intervenus pour que cette possibilité soit maintenue dans des conditions améliorées.

sensible du nombre de possibilités de promotion. Pour les certifiés, nous avons même pu obtenir que le ministère aille un peu au-delà. Nous attendons du nouveau ministre qu'il tienne les promesses de son prédécesseur et qu'il poursuive le processus engagé.

Dans cette période de préparation d'un budget marqué par des coupes claires, il faudra être aussi vigilant sur ce point et, notam-

Hors-classes 2002	
	Nombre de nouvelles promotions
Hors-classe des agrégés	1 258
Hors-classe des certifiés	5 400
Hors-classe des CPE	181
Hors-classe des PEGC	4 018
Classe exceptionnelle des PEGC	1 922
Chaires supérieures	230
Total	13 009



LE N°3 D'HISTOIRE ET SOCIÉTÉS – REVUE EUROPÉENNE D'HISTOIRE SOCIALE dont le dossier porte sur « L'homosexualité à l'épreuve des représentations » vient de sortir. Les deux premiers numéros étaient consacrés à la modernisation de l'Europe dans les années 1920 et à l'histoire du XIX^e siècle en Europe. Cette jeune revue d'histoire, ouverte aux sciences sociales, se veut volontairement comparatiste et cherche à développer les échanges entre chercheurs européens.

Entretien avec J.-F. Wagniard, président de l'association « Groupe d'histoire sociale »

Comment s'est créée la Revue d'histoire sociale ?

À l'origine de la revue, on trouve le Groupe d'histoire sociale rassemblant des jeunes chercheurs en sciences humaines. Ce groupe s'est constitué en 1996-1997 autour d'un cycle de conférences, de débats et de la publication d'un ouvrage résolument comparatiste *L'histoire sociale de l'Europe* (Seli Arslan, 1997) qui a permis d'établir des contacts avec des chercheurs étrangers s'intéressant aux questions sociales. L'édition d'une revue nous paraissait le

meilleur moyen de tenter de remédier à la crise de l'histoire sociale, favoriser la réflexion sur la mise en œuvre d'approches globales et permettre la confrontation des réflexions et des pratiques de recherche en sciences sociales. Le partenariat avec *Alternatives économiques* et l'appui de la MGEN ont permis de rendre viable ce projet de revue trimestrielle dans des conditions d'édition professionnelle.

Quelles sont les particularités de cette revue ?

Outre la volonté d'être abordable pour un large public s'intéressant aux questions sociales tout en gardant une exigence scientifique forte, trois caractéristiques permettent de définir l'originalité de la revue. D'abord, il s'agit de développer une approche européenne, systématiquement comparatiste. Ensuite, la revue cherche à mettre en œuvre des approches globales et pluridisciplinaires dans le domaine des sciences humaines. Enfin, elle veut participer à une meilleure connaissance des historiographies

nationales des pays européens en développant une collaboration entre chercheurs et en créant des liens et des échanges avec d'autres revues d'histoire.

Comment se présente-t-elle ?

La revue est composée d'un dossier de quatre à cinq articles et de trois rubriques comportant chacune un article (Travail, Biographie et groupe social, Image). La rubrique « Travail » s'intéresse aux débats qui nous paraissent au centre de la pratique des historiens du social mais aussi des

sociologues. Celle qui est consacrée à « Biographie et groupe social » met en relief les histoires individuelles porteuses d'identité collective. La rubrique « Image » présente l'analyse de la réalité sociale dans la photographie, le cinéma, les arts graphiques, plastiques ainsi que dans les œuvres littéraires. La revue comprend également des comptes rendus de livres publiés en Europe. Au centre, on trouve un cahier de 16 pages en couleur avec des images illustrant le dossier, les rubriques ou l'actualité sociale et culturelle européenne.

Quels sont les dossiers prévus ?

Quatre dossiers sont dès à présents prévus : les experts du social, la fée électricité en conflit, les Etats sociaux et guerre et changement social. Au-delà de la grande variété du sujet, il est très important d'associer les autres groupes européens à la gestion des dossiers (et des rubriques). Pour le n°6 (les Etats sociaux), ce seront les Italiens qui auront la responsabilité du dossier.

Quels sont les projets de l'association ?

Ils sont nombreux. L'édition de la revue est une étape importante pour permettre le développement d'études en histoire sociale dans le cadre européen. Elle favorise la mise en œuvre de nouveaux projets comme un colloque sur l'histoire du XIX^e siècle en Europe, la participation à la commémoration du centenaire du ministère du Travail en France ou l'organisation de rencontres européennes sur la mutualité en collaboration avec la MGEN. Enfin, en favorisant la création d'un site Internet et en aidant à la création et au renforcement de groupes européens, l'association travaille beaucoup pour permettre la diffusion d'informations et pour créer des lieux d'échanges entre chercheurs européens. ■

ABONNEMENT
Par téléphone au :
03 80 48 10 40

De la société dans les programmes d'histoire-géographie

Les programmes actuellement en vigueur au collège et au lycée font très peu de place à la compréhension de la société et des sociétés. C'est une des critiques essentielles que le SNES a formulées depuis leur mise en chantier ; cela a été aussi une remarque constante des professeurs d'histoire-géographie lors des consultations successives sur les programmes depuis 1994, ou lors des stages que nous avons organisés.

En histoire, l'étude du politique, du culturel, du religieux, est très largement dominante, au détriment du social déconnecté de ces dimensions. La géographie n'intègre pas la dimension sociale : on étudie des populations, mais non la construction et le vécu d'espaces et de territoires par les sociétés et les acteurs sociaux. Seul le programme de géographie de Seconde affiche cette dimension comme un des objectifs principaux de compréhension des phénomènes géographiques. L'étude des rapports sociaux est absente du XVIII^e siècle et de la période révolutionnaire en Seconde, d'où les difficultés rencontrées par les enseignants pour enseigner cet événement et cette période. Effacement identique du programme de Cinquième qui fait l'impasse quasi complète sur les rapports sociaux au Moyen Age, malgré l'intitulé. Lorsqu'une approche de la société est proposée, c'est essentiellement en termes de « conséquences ou d'effets » – des phénomènes industriels au XIX^e siècle ou de la « croissance économique et de l'évolution démographique » après 1945 – ou de simples rappels. Les repères spatiaux et temporels du collège ne portent jamais sur des aspects sociaux. Les sociétés autres qu'européennes sont toujours vues sous l'angle de « civilisations ». En outre, la dimension sociale est quasiment tou-

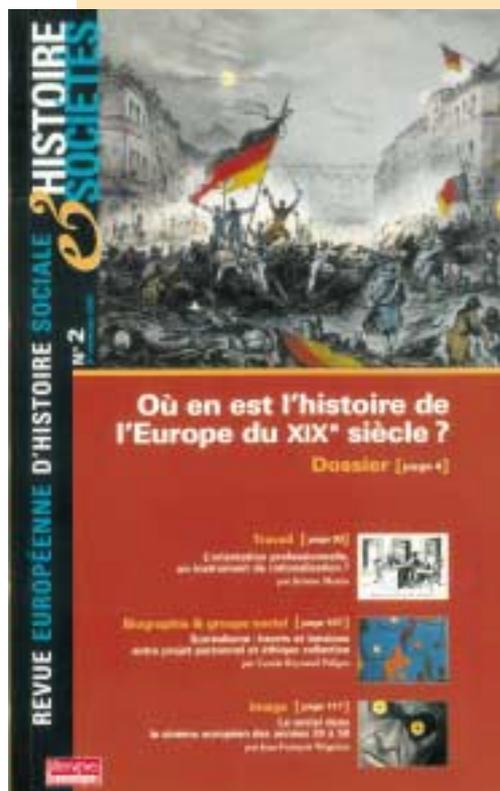
jours déconnectée des autres dimensions. Les programmes du lycée sont à cet égard révélateurs : on distingue d'une part l'économique et le social toujours liés ; d'autre part le politique, ou d'autres dimensions.

Au bout du compte les recherches récentes et en cours en histoire sociale – ou en géographie – sont niées, comme l'a si bien avoué un des rédacteurs des programmes du collège, qui, fortement agacé par les remarques du représentant du SNES sur ce point, affirma lors d'un Conseil supérieur de l'Education, que si l'histoire sociale avait si peu de place dans les programmes, c'est parce qu'elle n'était plus à l'ordre du jour à l'Université. Or la nouvelle revue ici présentée montre clairement la vitalité de ce domaine de recherche. L'histoire sociale n'est-elle pas à l'ordre du jour de l'Université, ou bien l'Université en tant qu'institution, refuse-t-elle cette dimension de l'histoire et ceux qui la portent ?

Toujours est-il qu'aucune réflexion n'est menée sur la manière dont on pourrait introduire dans les programmes du secondaire des approches nouvelles construites par la recherche sur les dimensions sociales du monde. La remarque pourrait être identique en géographie : l'exemple du programme de Seconde – y compris avec certaines insuffisances – n'a pas fait école.

Le SNES a toujours défendu une pluralité de finalités et d'objets pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie : travailler sur la société et le social est une des dimensions de formation civique et critique constitutives de nos enseignements. Nos disciplines doivent travailler sur les sociétés et sur les relations complexes entre individus-sociétés-pouvoirs-espaces sans déterminisme étroit, les approches culturelles, techniques, scientifiques, artistiques... prenant toute leur place dans ces relations et les nourrissant. Quelles sont les formes du collectif (groupe, classe, nation, région...), comment dessiner les rapports sociaux, les modèles de domination sociale... dans une société donnée ? Comment telle ou telle société pense-t-elle, représente-t-elle, aménage-t-elle son espace, dans quels rapports de force ? Comment a-t-elle réglé les problèmes qui se sont posés à elle au cours de son histoire, dans quelles circonstances, dans quelles tensions, par quels choix – en n'oubliant pas ce qui a été abandonné, contrarié, ce qui a été utopie – pour quels projets... ? Quelles représentations – politiques, culturelles... – sont en jeu à tel ou tel instant de l'histoire ? Repréciser ainsi l'objet de l'histoire et de la géographie, donner toute sa place à la notion de société, travailler le rapport entre l'initiative des acteurs et la complexité du réel qui ouvre des possibles, mais ne rend pas tout possible, permettrait aux jeunes qui sont ou vont devenir des adultes, des travailleurs, des citoyens, de se situer eux-mêmes comme acteurs. ■

Hélène Latger
Dominique Comelli



PEU CONNUE DU GRAND PUBLIC, bien qu'elle existe depuis décembre 98, la fonction de médiateur académique mérite pourtant que l'on s'y intéresse. Sa mission : s'efforcer de résoudre les conflits qui opposent parents, élèves, enseignants et autres personnels à l'administration (de la maternelle à l'université) lorsque les solutions légales ont échoué. Pierre Dasté, médiateur académique de Versailles a été l'un des premiers nommés par l'Education nationale.

Le médiateur académique : un gestionnaire des conflits

Dans son modeste bureau donnant sur les toits de la rue Dutot, Pierre Dasté, n'en arbore pas moins un nœud papillon aux couleurs de l'affiche sur l'exposition de Van Gogh-Gauguin qui réchauffe la pièce aux armoires métallisées. Amateur d'art, passionné de littérature et de musique, cet ancien licencié en lettres a suivi la voie à laquelle le destinait l'ENA, dont il sortit le 1^{er} juin 1968.

Une date certainement providentielle puisqu'il a consacré ses trente ans de carrière administrative à l'Education nationale. Point de vocation selon lui : « *J'avais probablement un penchant pour l'éducation, ma femme a exercé le métier d'institutrice. Mais je n'ai jamais été tenté par l'enseignement. J'ai été administrateur, un énarque, c'est fait pour ça.* » De tempérament modeste, Pierre Dasté pourrait pourtant se prévaloir de connaître les arcanes de l'Education nationale, ainsi que d'y avoir côtoyé bon nombre de ses ministres.

Un parcours au cœur du ministère

Après avoir participé à la création de l'ONISEP, il rejoint le ministère de René Haby, puis celui de Christian Beullac sous lequel il exerce les fonctions de directeur adjoint du cabinet, suivies de celles de directeur des finances avec Alain Savary. Jean-Pierre Chevènement lui propose la direction de l'inspection générale de l'administration. « *Je ne voulais pas, mais un ministre finit souvent par avoir raison* » sourit-il. Trois ans donc, à la tête des inspecteurs généraux pour enchaîner sur la direction des personnels enseignants sous Lionel Jospin. Une telle expérience se devait d'être partagée et transmise. Ce qu'il fait avec un livre : « *Gérer les personnels enseignants* » (Ha-

chette, 1993). Mandaté par quelques organismes internationaux comme l'UNESCO ou la Banque mondiale, Pierre Dasté n'en continue pas moins, à l'âge de la retraite, un rôle d'observation pour les missions d'expertise internationale qui l'ont mené en Russie, en Arménie ou en Haïti, par exemple.

« Accueillir, écouter et informer »

Il n'est donc pas étonnant que Jacky Simon, médiateur de l'Education nationale, demande à ce professionnel de la gestion d'accepter le poste de médiateur académique. Si, à 66 ans, Pierre Dasté accepte ce travail bénévole, ce n'est pas par ambition de refaire le monde : « *On ne va*

pas changer le fonctionnement du système, mais on arrive à régler quelques problèmes » dit-il modestement. Des problèmes qui existent bel et bien et pour lesquels l'intervention du médiateur se justifie : en 2001, sur près de 5 000 réclamations au niveau national, 64 % ont débouché sur des résultats favorables (1). Des problèmes individuels et parfois si épineux qu'ils se perdent dans les dédales de l'administration et lais-

situation frise l'absurdité » avoue Pierre Dasté en raccrochant son téléphone qui sonnera quatre fois en une heure. Le médiateur prendra le temps d'écouter patiemment son interlocuteur avant de lui indiquer la marche à suivre pour constituer le dossier qu'il se chargera d'étudier. Et d'informer l'élève ou le parent d'élève au bout du fil du jour et de l'heure à laquelle celui-ci pourra le rappeler. Malgré cela, il reconnaît que le délai peut s'avérer un

« L'administration ne sait pas toujours expliquer ce qu'elle fait, même quand elle a raison. »

sent les intéressés dans un silence intolérable.

« *Je reconnais que, parfois, la*

peu long car il reste lui-même obligé de relancer ses propres interlocuteurs en vue de trouver une solution.

L'une des particularités de l'existence du médiateur réside en la possibilité pour le particulier de le joindre directement, par téléphone ou par mél. Une aubaine pour ceux dont les appels sont passés de poste en poste pour finir quelquefois par le « bip-bip » du téléphone raccroché. Dans l'académie de Versailles, deux tiers des réclamations proviennent des personnels – pour la plupart du second degré – et un tiers des usagers.

Pour les premiers, il s'agira essentiellement de problèmes de recrutement, de mutation et d'affectation, de questions financières, ou de relations professionnelles. Les usagers ont recours au médiateur pour des réclamations liées au cursus scolaire ou universitaire, aux exa-



« *J'avais probablement un penchant pour l'éducation, ma femme a exercé le métier d'institutrice. Mais je n'ai jamais été tenté par l'enseignement. J'ai été administrateur, un énarque, c'est fait pour ça.* »



© YANN DUGAIN

Si la connaissance profonde des subtilités de l'institution semble nécessaire pour gérer des conflits épineux, l'essentiel de son travail réside dans un aspect humain : l'accueil, l'écoute et l'information.

mens et concours, ou à la vie scolaire et universitaire. L'académie de Versailles a traité en 2001, quatre cent onze réclamations, le chiffre le plus élevé de toutes les académies. En considération du grand nombre d'établissements, Pierre Dasté partage le travail avec deux autres collègues, Jean Blondeau et Marie-Claire Rouillaux, dont il précise que leur travail est identique au sien. Si la connaissance profonde des subtilités de l'institution semble nécessaire pour gérer des conflits épineux, l'essentiel de son travail réside dans un aspect humain : l'accueil, l'écoute et l'information. Une écoute qu'il a surtout développée dans son expérience de directeur des personnels enseignants et de l'inspection générale de l'administration, en allant sur le terrain, particulièrement dans les établissements difficiles. « Il n'est

pas rare qu'on nous dise : vous êtes le premier à prendre du temps au téléphone pour nous écouter. »

Autre constat, à son sens : le manque d'explications compréhensibles. « L'administration ne sait pas toujours expliquer ce qu'elle fait, même quand elle a raison. Elle renvoie trop souvent sur un décret ou une circulaire ministérielle ». Et d'affirmer qu'il lui est déjà arrivé de renvoyer une note d'explication des services du rectorat dont lui-même, ancien gestionnaire des personnels, ne comprenait pas le sens. Il reconnaît cependant que si l'administration a beaucoup de défauts, dans l'ensemble elle essaie de faire pour le mieux.

Et dialoguer

Mais que les choses soient claires. Le médiateur n'est en aucun cas un passe-droit. S'agissant d'un concours ou d'un examen, il ne pourra jamais se substituer au jury : « Je ne peux que renvoyer sur le président du jury ». De même qu'il ne s'agit pas pour lui de considérer la question à traiter directement avec le recteur ou le chef d'établissement : « Je veux éviter que le recteur donne un ordre à ses services. Je préfère essayer de discuter, de s'entendre, d'écouter les arguments des uns et des

autres pour arriver à un résultat satisfaisant ». En général, le médiateur s'adressera dans un premier temps au secrétaire général de l'académie et traitera d'abord avec les services gestionnaires pour bien comprendre le pourquoi du problème et les moyens de le résoudre. Pierre Dasté reconnaît qu'il n'est pas toujours facile de faire comprendre à un époux ou une épouse qui veut suivre son conjoint dans le même département, qu'ils n'ont pas obtenu satisfaction car un autre couple restait prioritaire pour des raisons de santé. Sur 400 demandes de mutation semblables, 60 ont été satisfaites. Loin de penser que le médiateur est le sauveur de toutes les situations, Pierre Dasté considère sa fonction comme utile. Son aptitude à gérer les conflits lui viendrait en partie des relations régulières avec les syndicats au cours de son parcours, « même au cabinet du ministre : j'ai donc suivi un certain entraînement », note-il, le sourire au coin de l'œil. Non sans rajouter « Mais les syndicats ont plus de pouvoir que nous, médiateurs ! »

Des propositions pour l'avenir

Quoi qu'il en soit, au vu des réclamations durant l'année et de leurs résultats, un certain nombre de constatations à partir du cas par cas laissent envisager la nécessité d'aménager de nouveaux dispositifs. Dans son rapport 2001, le médiateur de l'Education nationale formule une série de recommandations à travers l'examen de cas significatifs traités par les médiateurs académiques. Ce

rapport met l'accent sur les difficultés d'intégration rencontrées par les élèves handicapés et celles des enfants « précoces ». Traiter la différence, mais aussi améliorer la qualité de l'action administrative trop souvent victime d'une réglementation imprécise ou inexistante.

Le rapport consacre un chapitre à la nécessité d'un meilleur accès à l'information. « Les gens sont mal informés » confirme Pierre Dasté. D'ailleurs, ne faudrait-il pas mieux informer le public de l'existence du médiateur académique ? Il est à parier que beaucoup d'élèves, de parents d'élèves, voire d'enseignants et de personnels administratifs n'en ont pas connais-



© YANN DUGAIN

« Les gens sont mal informés » confirme Pierre Dasté. D'ailleurs, ne faudrait-il pas mieux informer le public de l'existence du médiateur académique ?

sance. Pourtant l'une des recommandations du rapport propose « d'informer individuellement les familles de l'existence du réseau de médiateurs et des modalités de leurs interventions ». Et d'ajouter : « Cette information pourrait être donnée à chaque électeur lors de l'envoi des documents pour le vote aux élections aux conseils d'école et d'établissement. » À chacun de vérifier. Les élections ont lieu dans quelque temps... ■

Marie-Victoire Garcia

(1) Source : Rapport annuel du médiateur de l'Education nationale disponible à la Documentation française ou sur Internet : www.education.gouv.fr/médiateur Pour obtenir les coordonnées des médiateurs académiques : site Internet : www.education.gouv.fr/sys/mediateur



© YANN DUGAIN

« On ne va pas changer le fonctionnement du système, mais on arrive à régler quelques problèmes. »

A L'OCCASION DE LA CONFÉRENCE NATIONALE DE L'OAJ, le syndicat qui regroupe 90 % des enseignants finlandais, *L'US* a rencontré Jukka Sarjola, directeur général du Conseil national de l'éducation, et Perti Kansanen, doyen de la faculté d'éducation d'Helsinki. Le thème principal de ces rencontres a été la formation des enseignants, point fort du système éducatif finlandais, passé sous silence par la plupart des commentateurs français qui se sont intéressés à la Finlande, à la suite de l'étude de l'OCDE qui place le pays en tête de tous les pays européens.

Finlande : la formation en tête



L'US : Depuis les résultats de l'étude PISA, vous avez reçu beaucoup de visiteurs venus s'enquérir des « recettes » qui ont placé la Finlande en tête des pays européens. Que leur avez-vous dit ?

C'est vrai que nombre d'éminentes personnalités du monde éducatif et des grands médias européens, ont découvert à cette



Jukka Sarjola

occasion l'existence de la Finlande ! Beaucoup de choses justes ont été écrites sur les raisons de ce succès, comme le fait que tous les élèves vont à la même école de base jusqu'à 16 ans, à la différence de l'Allemagne où la séparation des jeunes dans différentes filières est très précoce. J'ai vu que votre journal *le Monde* a relevé l'importance de la lecture dans notre pays. Savez-vous que la Finlande détient le premier rang en Europe pour la lecture de journaux ? Ils sont distribués à domicile tous les matins aux environs de 6 heures. Nous avons également le réseau le plus dense de bibliothèques gratuites. Et même en regardant la télévision, nos jeunes et nos concitoyens doivent souvent lire des sous-titres, compte tenu de l'étrangeté de notre langue. Tout cela est vrai. Mais peu ont insisté sur un point que je trouve fondamental : le niveau de formation et la qualification de nos enseignants.

L'US : Quels points forts mettriez-vous en avant ?

Nos enseignants, et c'est une chance pour l'éducation en Finlande, sont tous formés à

l'université et passent un master, soit 160 à 180 crédits. Cela équivaut à bac + 5 dans votre pays. Ils ont une formation à la recherche. Ils ont une position sociale assez élevée. Même maintenant, avec l'accent mis sur les sciences et l'informatique, la profession d'enseignant attire encore de nombreux étudiants. Les six premières années de l'école de base, il y a des maîtres généralistes et les trois dernières années des spécialistes de discipline. Mais les spécialistes peuvent enseigner quelques heures dans les premières années et parfois des généralistes peuvent faire quelques cours dans les trois dernières années. Cela peut varier avec l'organisation du travail, de l'emploi du temps. Un point important aussi, les enseignants appartiennent à un seul syndicat, y compris les chefs d'établissements, même s'ils disposent d'une certaine autonomie dans le syndicat. Chaque ministre de l'Éducation sait que d'une manière ou d'une autre, s'il veut réussir sa politique, il devra se concerter avec le syndicat.

L'US : La Finlande serait-elle le paradis de l'éducation ?

Nous sommes très fiers de l'image générale du système éducatif finlandais donnée par l'étude PISA, mais derrière cette image il y a quelques faits graves. La proportion

d'élèves qui ne réussissent pas est beaucoup trop élevée : de 15 à 20 %. Nous ne pouvons pas l'accepter ni nous le permettre : il devrait être inférieur à 10 %, peut être 5 %. Depuis la fin des années 60, nous avons des évaluations régulières. Le niveau des bons élèves s'est élevé, et celui des moins bons s'est détérioré. En Finlande, l'écart entre les meilleurs et les moins bons est un des plus importants.

Peut-être avons-nous laissé trop de latitude au niveau des municipalités pour définir la part des programmes et des objectifs qui leur revient (30 %). Les municipalités riches ont certainement fait beaucoup plus que la moyenne pour les élèves en difficulté et pour les familles qui vivent l'insécurité de l'emploi, le chômage et l'aide sociale depuis une dizaine d'années. Nous allons regarder cela de très près.

L'US : C'est le sens du cri d'alarme que vous avez lancé à la télévision ?

Les qualifications dont nous avons besoin aujourd'hui sont de haut niveau, il faut du temps pour les constituer.

La seule façon pour la Finlande de poursuivre son développement aujourd'hui, c'est de consacrer toute ses forces à former ces ouvriers et techniciens hautement qualifiés. La seule éducation de base ne suffit pas pour l'ensemble des jeunes d'aujourd'hui. Je dis bien l'ensemble. Je suis peut-être idéaliste, mais je pense que personne n'est vraiment incapable de réussir à l'école. Nous ne pouvons nous désintéresser des élèves qui quittent vraiment l'école comme de ceux qui décrochent des programmes et des contenus.

C'est la raison pour laquelle l'enseignement général et la formation professionnelle doivent être absolument prioritaires dans notre pays. C'est ce que j'ai dit hier à la télévision. Dans les prochaines campagnes électorales, la préoccupation numéro un de tous les hommes politiques, qu'ils soient au niveau national ou au niveau local, doit être l'éducation. ■

Propos recueillis et traduits par Jean-Marie Maillard

LE CONSEIL NATIONAL DE L'ÉDUCATION

Présidé par une personnalité du monde de l'éducation, il rassemble trois cents fonctionnaires et spécialistes des questions éducatives, et dispose d'une grande autonomie par rapport au ministère. Ses missions sont :

- la définition et la mise à jour des programmes dans leur partie nationale (70 % ; 30 % sont à l'initiative des autorités locales) ;
- l'évaluation régulière du système éducatif ;
- la définition et l'évaluation du diplôme national donnant droit à l'inscription à l'université (matriculation).

La recherche au centre

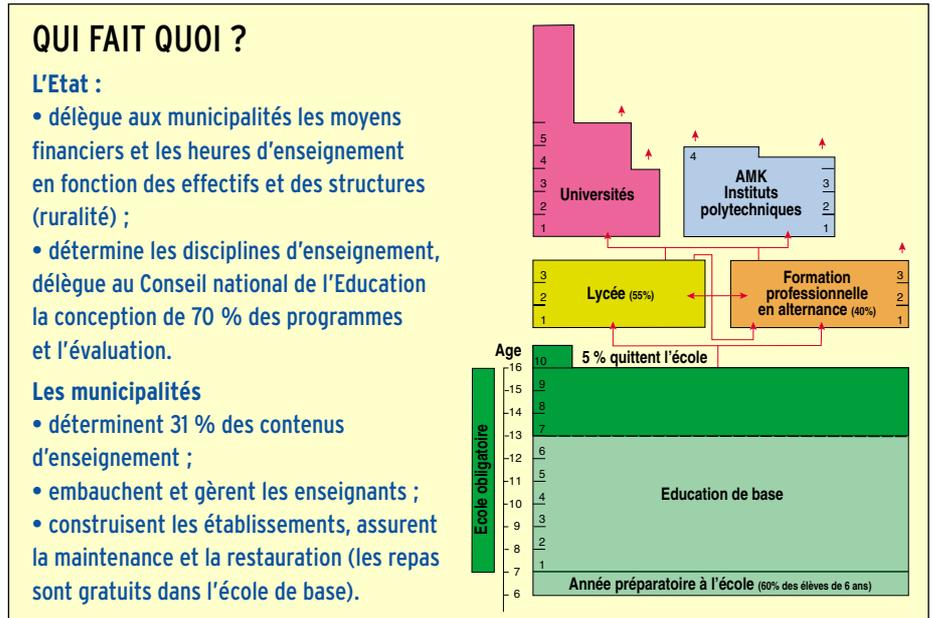
L'US : Pourquoi former tous les enseignants au master ?

Parce que c'est le premier diplôme universitaire comportant une solide formation à la recherche et pour la recherche : la recherche est au centre de toutes les démarches de formation du département. Elle fait partie de son cahier des charges dans les domaines de la sociologie de l'éducation, de la didactique des disciplines et des nouvelles technologies. Elle est fondamentale pour définir les outils conceptuels et pour bâtir des modèles théoriques en matière d'éducation ; elle est indispensable pour aider les enseignants à bâtir des stratégies et à être capable de justifier leurs décisions, qu'elles soient rationnelles ou intuitives. Nous essayons également d'introduire la démarche de recherche dans les micro-réflexions ou décisions quotidiennes. Il peut être également intéressant de regarder de près les « recettes pédagogiques » : quelles sont leurs justifications ? Dans quelle mesure produisent-elles des résultats ? L'objectif est de former des enseignants autonomes capables d'argumenter en s'appuyant sur la recherche.

L'US : Quels sont les points communs et les différences entre la formation des généralistes et celle des spécialistes ?

Les deux cursus aboutissent à un master et cela depuis 1977 ; pour les généralistes, il s'agit d'un master de sciences de l'éducation et pour les spécialistes d'un master de didactique dans la discipline. Ces deux masters ouvrent de plein droit l'accès aux études doctorales.

Ce qui est commun également ce sont les trente-cinq crédits d'études pédagogiques



donnés au département d'éducation (cf. schéma) et le fait qu'il y a six semaines de travail pratique, dans les deux écoles d'application liées à la faculté, ou dans le réseau d'écoles qui lui est associé.

Ceci dit, les deux parcours sont largement différents.

Les généralistes passent l'essentiel de leur temps d'études dans la faculté d'éducation alors que les spécialistes sont pour l'essentiel dans les facultés disciplinaires. Au sein du département d'éducation lui-même, il y a quatre départements : département des enseignants généralistes, département de l'enseignement spécialisé, département des enseignants spécialistes de discipline et département des enseignants des jardins d'enfants.

L'US : Aujourd'hui, quelles sont vos principales préoccupations ?

D'abord défendre le niveau de qualification de nos enseignants contre ceux qui pensent qu'une certaine harmonisation européenne pourrait conduire à l'abaisser. Nous travaillons même à faire avancer l'idée que la formation des enseignants des jardins d'enfants, actuellement au niveau de la licence, soit rapidement portée au niveau du master.

Nous réfléchissons également à intégrer dans les contenus de formation des éléments qui faciliteraient l'intervention de généralistes dans les trois dernières années de l'école de base, et de spécialistes dans les six premières années. ■

OBLIGATIONS DE SERVICE ET REMUNERATIONS DES ENSEIGNANTS⁽¹⁾

	Nombre de jours et de semaines de travail	Nombre d'heures de cours par semaine	Salaire en euros (début et fin de carrière)	Pour une heure supplémentaire hebdomadaire, euros pour 1 mois
Enseignant généraliste de l'école de base (maîtrise)	190 jours/ 38 semaines	24 h	1714 - 2370	65,51
Enseignant de l'éducation spéciale (maîtrise)	190 jours/ 38 semaines	22/24 h	1875 - 2645	71,67
Enseignant spécialiste de l'école de base (maîtrise)	190 jours/ 38 semaines	18 - 24 h ⁽²⁾	1875 - 2645	90,40
Enseignant spécialiste de lycée (maîtrise)	190 jours/ 38 semaines	c. 14,5 - 20,5 h ⁽²⁾⁽³⁾	1939 - 2799	93,49

(1) Les enseignants sont des contractuels publics embauchés et gérés par les municipalités. Les contrats sont renégociés tous les quatre ans entre le syndicat et l'organisme représentant les municipalités-employeurs au niveau national

(2) Selon la discipline

(3) Ce nombre comprend le coefficient 1,1 appliqué aux lycées

Séminaires de formation organisés par le SNES



Le SNES a participé de 2000 à 2002, dans le cadre de ses activités au sein du Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation (CSFEF) - un réseau de syndicats d'enseignants de pays ayant les français en partage - au financement et à l'animation de séminaires sur l'éducation à la citoyenneté.

Ce projet a été réalisé dans 17 pays (Niger, Côte-d'Ivoire, Mali, Burkina, Bénin, Togo, Gabon, Tchad, Centrafrique, Sénégal, Guinée, Burundi, Rwanda, Congo-Brazza, RDC et Liban). 10 000 enseignants ont été concernés.

Le travail de chaque session aboutit à la création de fiches pédagogiques prenant en compte les difficultés rencontrées dans la vie en général et dans le milieu syndical en particulier.

Issa Koulibaly

Programme John Thompson en Asie

C'est en octobre 2001 que la troisième, et, pour le moment, dernière session de formation a eu lieu en Asie. Le SNES, la Fédération des enseignants canadiens et le Syndicat des enseignants australiens ont de nouveau fait équipe pour répondre aux besoins de formation dans cette partie du monde. Cette fois étaient présents deux syndicats du Sri Lanka, deux d'Indonésie, et 7 venaient d'Inde. Ces derniers ont une longue tradition de luttes syndicales pour la défense de l'enseignement public. Ils ont aussi un nombre impressionnant d'adhérents mais souvent trop éloignés de la vie du syndicat. Les priorités du séminaire consistent à aider au développement d'actions qui répondent aux besoins considérables d'éducation dans des pays très pauvres et où les pesanteurs culturelles et les habitudes de pensée freinent les comportements novateurs.

Claude Aurfot

DÉCENTRALISATION EN ARGENTINE

Un chant des sirènes ?

L'Argentine s'enfonce dans la crise économique et sociale la plus aiguë qu'ait jamais connue le pays.

Or le gouvernement présente décentralisation et municipalisation comme la panacée de la démocratie et le remède à tous les maux du pays.

La décentralisation du système éducatif argentin est quasiment complète, à l'exception des universités, de la formation des maîtres et des programmes, qui restent sous la responsabilité de l'Etat.

En ce moment, des expériences de municipalisation sont mises en œuvre, suscitant la résistance de nos collègues de la Confédération des travailleurs de la République argentine, organisation la plus représentative du corps enseignant. La CTERA a donc décidé de tenir un séminaire fin juin à Buenos Aires sur ces questions de décentralisation avec l'aide financière et militante du SNES.

La comparaison entre différentes situations comme celle du Brésil, du Chili ou de la France avec celle de l'Argentine a été très éclairante, faisant par exemple apparaître le fréquent amalgame sur le terrain entre décentralisation néolibérale et déconcentration administrative, et mettant en relief l'équivalence décentralisation - dérégulation, due au

désinvestissement de la puissance publique. Quelques conclusions du séminaire, à méditer : si la décentralisation est simplement un moyen de désinvestir financièrement l'Etat (sous la pression du FMI) sans donner les responsabilités et les moyens nécessaires aux provinces, et sans participation des acteurs de terrain, elle est un leurre de démocratie, « un chant des sirènes » dit Marta Maffei (secrétaire générale de la CTERA) produisant des effets dévastateurs sur l'égalité de l'offre en matière éducative et sur la condition des enseignants ; c'est ce qu'on peut observer en Argentine, où les salaires par exemple peuvent aller du simple (province du Chaco) au quadruple (Buenos Aires), tout en ne suffisant pas dans le meilleur des cas à assurer une vie décente aux enseignants qui, en l'absence de tout statut, sont contraints d'assumer 2 voire 3 ser-

vices différents par jour. Un responsable chilien a mis en exergue l'équivalence décentralisation/privatisation dans son pays alors que la responsable brésilienne a jugé que la municipalisation pouvait être réussie si participation citoyenne et budget suffisant étaient assurés. Une publication de ces travaux va paraître prochainement. ■

Dominique Giannotti



NEW YORK (Nations unies), 26 août (AFP).

L'industrie de la mal-bouffe

L'UNICEF (Fonds des Nations unies pour l'enfance) et sa directrice Carol Bellamy ont été accusés lundi par une organisation non gouvernementale américaine de cautionner « l'industrie de la mal-bouffe » et de se comporter « comme un agent du lobby de l'obésité. »

Commercial Alert, organisation qui déclare militer pour contrôler la manière dont agit le marketing commercial, reproche à la directrice de l'UNICEF dans une lettre ouverte parvenue au bureau de l'AFP des Nations unies de patronner la « Journée mondiale McDonald's pour l'Enfance ».

Commercial Alert et 57 autres organisations de défense de l'enfance, de professionnels de la santé et de l'intérêt public ont demandé en

juillet dernier à l'UNICEF « de cesser de se comporter en outil du lobby de l'obésité », peut-on lire dans ce texte. (...)

Elle reproche également à l'UNICEF d'avoir endossé des manifestations organisées par Coca-Cola ainsi que par l'Alliance globale pour l'amélioration de la nutrition (GAIN) qui compte parmi ses membres des grands noms de l'industrie alimentaire comme notamment Kraft Foods Inc (filiale de Philip Morris), Procter and Gamble et H. J. Heinz. « L'appui que l'UNICEF donne à l'industrie de la mal-bouffe semble faire partie de l'insensibilité que vous manifestez de longue date vis-à-vis des dégâts que le marketing des grands sociétés inflige à nos enfants », écrit encore Commercial Alert. ■

A LIRE et à écouter

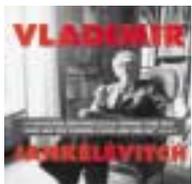
L'ÉTUDIANT ÉTRANGER
de Philippe Labro

Invité par une université de Virginie (USA) entre 1954 et 1956, le narrateur, sans doute proche de l'auteur, raconte son expérience, sa vie dans le campus américain. Il découvre la vie dorée des « college boys », les tabous, les règles qui séparent Blancs et Noirs, riches et pauvres. Il décrit ses premières amours, les « parties » du samedi soir... bref une Amérique des années cinquante avec l'apparition du rock, de James Dean, d'Elvis Presley. La voix de l'auteur restitue avec humour et nostalgie ces années fragiles d'un adolescent.

Marylène Cahouet

Texte intégral lu par l'auteur, coffret de 7 CD, Frémeaux et Associés.

PHILOSOPHIE
Vladimir Jankelevitch



Un accès à la pensée de Vladimir Jankelevitch, à travers les thèmes de l'homme libre, de l'immédiat et de la tentation. Sur le

ton de la conversation, dans un jaillissement foisonnant d'images et d'analogies, cet ancien résistant que fut Jankelevitch nous initie aux aspects les plus complexes de sa philosophie, tels que la saisie de la temporalité par delà l'historicité des phénomènes. Une parole antidogmatique qui nous fait voyager au cœur de la pensée du philosophe et la fait vivre comme « dialogue de l'âme avec elle-même ».

Dominique Giannotti

Coffret de 4 CD préfacé par un livret de 28 pages de Françoise Schwab, Frémeaux et Associés.

AFRIQUE
une histoire sonore 1960-2000

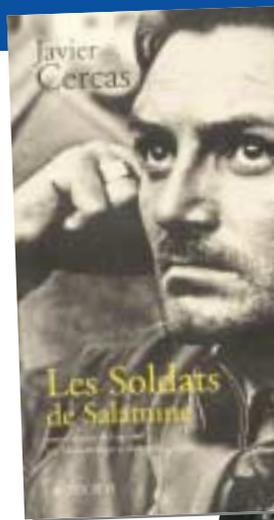
L'histoire de l'Afrique fait partie intégrante de l'histoire de France. Écouter les discours de l'époque

permet une plongée dans le passé. Du temps des indépendances jusqu'à l'unité africaine en passant par les histoires tourmentées

des pays allant jusqu'au génocide au Rwanda, la matière sonore fait revivre ces événements majeurs. Coffret de 7 CD, Frémeaux et Associés.

MÉMOIRE DE NOTRE TEMPS A quoi sert la littérature ?

Javier Cercas est devenu d'un seul coup d'un seul un écrivain à la mode. Il met en scène l'histoire de la guerre civile espagnole par l'intermédiaire d'une rencontre entre un dirigeant de la Phalange, Rafael Sánchez Mazas, et un milicien républicain de l'armée de Lister. Pour des raisons inconnues, que le narrateur Cercas qui n'est pas Cercas veut découvrir, le milicien laisse la vie sauve à Mazas. Une enquête policière pour retrouver et l'ambiance de l'époque et le milicien est la trame de ce roman qui se veut un « roman vrai ». Une manière de rendre compte de la nécessité de la littérature pour parler de notre commune humanité et de la nécessité du travail de mémoire. « Les morts collent aux vivants » pour continuer à exister, pour permettre d'entendre le murmure du temps.



Arezki Mellal, à l'inverse, se place sous l'exergue d'une citation de Boris Vian : « L'histoire est entièrement vraie, puisque je l'ai imaginée d'un bout à l'autre », pour approcher la barbarie de l'Algérie d'aujourd'hui. Une histoire surréaliste, d'oppression, d'amour, de haine pour brosser un tableau réaliste de la situation de guerre civile dans son pays. Un premier roman avec ce qu'il faut d'erreurs et de maladresses laissant penser que cet auteur sera un des grands auteurs du futur.

L'un et l'autre permettent de répondre à cette sempiternelle question de la place de la littérature dans notre vie de tous les jours. Elle est tellement nécessaire, après ces lectures, que la démonstration n'est plus à faire. ■

Nicolas Bénies

Les soldats de Salamine, Javier Cercas, traduit de l'espagnol par Elisabeth Beyer et Aleksandar Grujičić, Actes Sud, 239 pages.

Maintenant ils peuvent venir, Arezki Mellal, Actes Sud, 205 pages.

LES LIAISONS DANGEREUSES



Il faut redécouvrir ce roman épistolaire de 1782 écrit par Choderlos de

Laclos. Ni condamnation, ni éloge du mal mais constat qui reste d'une étonnante modernité. Didier Sandre (le vicomte de Valmont), Ludmilla Mikael (la marquise de Merteuil) et les autres comédiens qui lisent ces 175 lettres sont à la hauteur du texte.

10 CD et un livret, Frémeaux et Associés.

NOTRE SÉLECTION

► LE FMI SUR LA SELLETTE

Joseph Stiglitz fut conseiller de Clinton et vice-président de la Banque mondiale, postes qui lui permettent de dresser un réquisitoire sans appel de la politique suivie par les grandes institutions internationales, le FMI en tête. Le libéralisme, asséne-t-il, ne marche pas pour les pauvres. *La grande désillusion*, Fayard, 325 pages.



Le créateur de la poésie US

Walt Whitman (1819-1892) est reconnu comme le fondateur de la poésie américaine et créateur d'une sorte de langage américain. Il veut ses poèmes « jubilatoires », proches de la vie, inscrit dans un panthéisme qui ressemble à celui de Spinoza. Le gospel et les blues ne sont pas absents. Quelque chose du « good book » – de la Bible – passe dans son souffle grandiose. C'est un amoureux de toute la nature et qui ne fait pas mystère – à l'époque, c'était sans doute plus choquant qu'aujourd'hui – de son homosexualité. Il veut communier avec toute la nature, découvrant ses territoires états-uniens aussi différents que des pays peuvent l'être. Il connaîtra la guerre de Sécession. Il la racontera en la sublimant. Il vivra à Camden, le quartier ouvrier du New Jersey, proche des studios RCA/Victor qui enregistreront le premier disque qualifié officiellement de jazz. Le recueil de ses poèmes, recueil évolutif qui s'enrichira de nouveaux textes, revus jusqu'à la fin de sa vie, jamais content du style, des mots, toujours à la recherche de l'émotion, de la vie même dont ses vers sont gorgés, n'avait jamais été traduit intégralement en français. C'est chose faite. Dans la collection de poche Poésie/Gallimard – au prix donc d'un livre de poche –, grâce au travail assidu, difficile du traducteur, Jacques Daras, auteur aussi de la présentation. Habilement, il ne passe pas en revue la vie de l'auteur, évitant la biographie qui aurait supposé un autre volume.

Il est évidemment impossible de se rendre compte de l'impact de ce livre sur toute la culture américaine, sur la langue américaine et sa stabilisation, son homogénéisation. Les racines des Etats-Unis sont là, dans cette sorte de naïveté réformatrice et éprise de justice. C'est toute l'Amérique qu'on aime. Le traducteur réussit à communiquer la véritable jubilation des mots, des situations, des corps – et même des parties du corps –, comme de la nature ou du progrès que l'on trouve dans ce *Leaves of Grass*, dans ces *Feuilles d'herbe*. ■

N. B.

Feuilles d'herbe, Walt Whitman, Poésie/Gallimard, 785 pages.

NOTRE SÉLECTION

► L'ÉTAT DE L'ÉCONOMIE MONDIALE



Comme tous les ans, le CEPII - Centre d'études prospectives et d'informations Internationales - publie son bilan de l'économie mondiale qui apparaît singulièrement

contrasté. L'année 2002 ressemble fort à une année de récession internationale... En prime, Michel Aglietta propose de nouvelles pistes d'analyse de la monnaie.

- *L'économie mondiale 2003*, Repères/La Découverte, 124 pages.

► ÉCONOMIE POLITIQUE

Des questions de méthodes aux questions pratiques en passant par les grandes questions économiques actuelles, l'auteur nous invite à réfléchir, à comprendre pour pouvoir transformer ce monde. Un voyage agréable et intéressant. Ces fragments permettent



de déterminer les raisons de l'augmentation de la pauvreté et de l'orientation barbare de notre monde. *La démente sénile du capital*, Editions du Passant, 302 pages.

► LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS

L'auteur propose une nouvelle grille d'analyse de la société française et de



la classe ouvrière, en particulier pour justifier une orientation qui voudrait réaliser l'égalité des possibles. Autrement dit mettre l'imaginaire aux commandes. On lira

avec intérêt sa description, à partir des statistiques de l'INSEE, on discutera son orientation et on se servira de cette manière de voir.

L'égalité des possibles, Eric Maurin, Seuil, 78 pages.

► ENQUÊTE SUR L'ÉCOLE

Les établissements scolaires apparaissent éclatés avec des constructions d'identités d'école répondant à l'absence de modèle institutionnel global. Les auteurs montrent les conséquences des politiques libérales sur le fonctionnement



L'IRAK ET L'IRAN MÊLÉS

Chroniques de la dictature

Histoires drôles et tristes à la fois. Histoires d'arbitraire, de détention, de dénonciation, de meurtres. Falih Mahdi raconte l'Irak de Saddam Hussein, un Irak de Mercedes noires bourrées de policiers arrêtant tout un chacun sur dénonciation pour les envoyer ensuite au

service militaire. Les mille et une vies c'est aussi l'envoi de l'auteur quatre fois au service militaire. La dernière coïncidant avec la guerre contre l'Iran. Il est fait prisonnier, mais il n'existe pas. Il est officiellement sorti d'Irak... Une manière de sentir de l'intérieur la réalité de la dictature Irakienne.

Sur un autre mode, plus poétique, plus elliptique aussi Ali Erfan décrit, le régime autoritaire et bureaucratique de l'Iran de l'après Khomeni. Ses trois nouvelles permettent d'appréhender la réalité vécue et intériorisée du mode de gouvernement.

Ces deux auteurs rejoignent paradoxalement Gert Hofmann qui, lui, situe son histoire dans une petite ville d'Allemagne sous le nazisme pour dire la même réalité. ■

N.B.

Le conte des mille et une vies, de Bagdad à Paris, Falih Mahdi, l'aube poche, 195 pages.

Ma femme est une sainte, Ali Erfan, l'aube, 105 pages.

Notre philosophe, Gert Hofmann, Babel/Actes Sud, 133 pages.

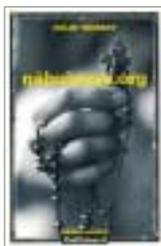
de nos collègues et lycées. Une manière de se voir et de comprendre la nécessité de centraliser nos revendications et nos luttes.

Quand l'école se mobilise, Agnès van Zanten, Marie-France Grosiron, Martine Kherroubi, André D. Robert, La Dispute.

Polars

► SÉRIE NOIRE ET INFORMATIQUE

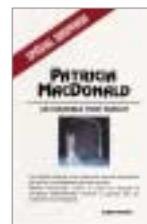
La Suisse comme on l'imagine et comme on ne la voit pas. Colin Thibert nous fait pénétrer dans ces vieilles familles entourées de fantômes, de cadavres, voulant encore dominer le monde. Elles se heurtent aux Américaines tenant le haut du pavé. Cette histoire se termine forcément mal. Un talent certain. *Nébuluse.org*, Colin Thibert, Série noire/Gallimard.



► FAMILLE, JE VOUS HAIS

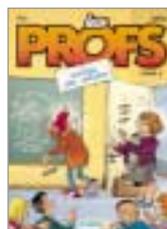
Le fils de la famille aurait-il tué ? La mère pense que non. Elle veut le démontrer. Son enquête l'entraîne dans les mondes obscurs de l'inconscient. Les secrets qu'elle découvre dressent le portrait d'une famille qui ne peut que se haïr. Un véritable tour de force.

Un coupable trop parfait, Patricia MacDonald, Albin Michel.



► BD

Pica et Erroc retrouvent pour ce volume 4 une partie de la truculence de départ. *Les profs, rentrée des artistes*, Bamboo.



NOS COLLÈGES PUBLIENT

► DU HAUT DE CES PYRAMIDES...

Si ce petit livre ne répertorie pas tous les pharaons des trente dynasties couvrant les trente siècles d'histoire de l'Égypte antique, il en présente une cinquantaine : de Kheops à Alexandre le grand en passant par les Ramsés et les Aménophis. Pour chacun on trouvera la reproduction de son cartouche (contenant son nom en hiéroglyphes), sa titulature et les faits essentiels de son règne. Bien pratique, que l'on soit enseignant ou simple curieux de cette période. *Petit dictionnaire des pharaons*, de Pierre Gazio, éditions Zulma, 130 pages.



► 40 ANS DE CHANSONS

Claude Sabatier, agrégé de lettres, présente un chanteur hors norme et hors circuit. Un portrait attachant.

A propos de Tachan, Arhemus.



Classique

ABBADO DIRIGE MAHLER

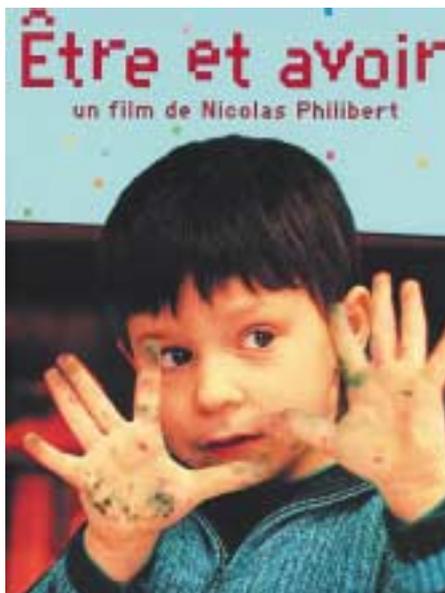
« Le terme symphonie signifie pour moi : construire un monde avec tous les moyens existants ». Dans sa Troisième Symphonie, Mahler réalise ce projet musical. Créée en 1902, elle est aussi ce *bruit de la nature* par laquelle le compositeur définissait sa musique. Inspirée par la philosophie nietzschéenne, mais aussi, dans son mouvement lent, par le Parsifal de Wagner. Claudio Abbado l'enregistre pour la seconde fois, avec le Philharmonique de Berlin. Loin de la vision tragique et exacerbée de Leonard Bernstein, Abbado privilégie une approche certes plus « objective », mais plus sensible que dans ses enregistrements mahleriens antérieurs, jusqu'à atteindre dans le mouvement lent une douceur élégiaque. Son enregistrement de la Neuvième Symphonie, n'atteint pas la même profondeur. Dans une discographie de grande qualité, on lui préférera Bernstein et le live de Karajan en 1982, le récent enregistrement de Pierre Boulez, ou bien encore la version de Bruno Walter, ami et disciple de Mahler. C'est le dernier concert à Vienne du chef autrichien, quelques jours avant l'Anschluss et son départ en exil. Historique.

Alexis Chabot

Enthousiasme pour l'école... au cinéma !

Depuis sa sortie en salles, ce film de rentrée idéal qu'est *Être et avoir* fait beaucoup parler de lui. Qu'un documentaire sur une école rurale provoque tant d'enthousiasme, on ne peut que s'en féliciter pour la santé du cinéma français, et pour Nicolas Philibert dont la démarche souple, inventive et rigoureuse, de *La Ville Louvre* à *La moindre des choses*, mérite depuis longtemps la plus grande attention. Nous sommes donc tous désormais des élèves de Georges Lopez, instituteur de campagne à la retraite depuis quelques semaines, virtuose de la classe unique, maître « à l'ancienne » bombardé malgré lui héraut de la pédagogie différenciée, et héros pédagogique tout court.

Philibert, c'est évident, est profondément honnête : c'est bien le quotidien de cette classe que nous voyons ici, enregistré par une équipe qui s'est intégrée au groupe, et capte avec talent des moments où les caméras ont su se faire oublier. Mais le choix de la classe, lieu propice à la dramaturgie par la façon dont s'y côtoient les enfants de plusieurs niveaux (tailles, voix, rapport différent



Nous sommes tous des élèves de Georges Lopez.

au corps et à l'espace), de ce maître à la fière allure, mélange de bienveillance et d'autorité, de raideur et d'émotion, d'ouverture et de

conservatisme, tout cela compose un monde filmique un peu trop cohérent. Du mot d'enfant aux séquences dramatico-burlesques (nettoyage des petites mains crasseuses, épopée à la photocopieuse, séparation de fin d'année), le film ne cherche pas à être exemplaire, mais son projet, son regard, le tri et le montage des scènes, le condamnent à l'exemplarité.

Le problème n'est pas neuf ; il concerne le cinéma documentaire depuis ses origines, depuis ces belles fresques pour lesquelles Flaherty ou Ivens faisaient un casting soigneux et dirigeaient leurs personnages comme des acteurs. Nulle manipulation ici, mais un malaise : même si la méthode de Philibert ne change pas, plongée en apnée dans un milieu clos comme un aquarium, il est difficile (aux enseignants peut-être plus qu'à d'autres) de regarder une classe à travers ce verre déformant. Le spectacle charme, amuse et émeut, mais il lui manque ce qui est le lot du réel, le léger piétinement du banal qui fait les grands documentaires. ■

Jacqueline Nacache

• *Être et avoir*, un film de Nicolas Philibert (2002).

CINÉMA

Réédition

Quiconque n'a jamais vu *Le Dictateur* doit s'y précipiter, d'abord pour admirer le courage avec lequel, dès 1939 et dans un cinéma hollywoodien encore très frileux par rapport à la montée des fascismes en Europe, Chaplin s'attaque au fléau en cavalier seul, avec toute la force satirique de son génie comique. Aux jeunes spectateurs, sans doute nombreux, qui ne l'ont vu qu'à la télévision, cette version restaurée sur grand écran permettra d'apprécier pleinement le double jeu de Chaplin dans le rôle du petit barbier juif et du dictateur allemand, mais aussi la façon dont en lui le metteur en scène dirige l'acteur, l'acteur le metteur en scène.

• *Le Dictateur* (C. Chaplin, 1940), sortie : 16 octobre.

Festival

Intolérance : au Forum des Images, jusqu'au 15 octobre, suite des 100 films « pour ne pas rester indifférent à la différence ». Y sont représentés une multitude de thèmes, d'époques, d'œuvres fondatrices comme celle de Griffith, mais aussi des films plus rares : *The Mortal Storm*, de Frank Borzage, sorti en 1940 peu après *Le Dictateur*, ou le récent *My Son the Fanatic* d'Udayan Prasad, où un Pakistanaï installé en Angleterre s'aperçoit que son fils sombre dans l'intégrisme. Programmation à suivre attentivement, pour constater que le bon cinéma est une leçon de tolérance. Plusieurs diffusions pour chaque film. Rens. : 01 44 76 62 00 / www.forumdesimages.net

Festival 2

1929, 1930, aux premiers CICI (Congrès indépendant du cinéma international), d'Eisenstein à Vigo, l'avant-garde se concerta et s'amusa. Studieux, toujours un peu déconnant, les CICI ont eu une seconde vie (28 sessions en 4 décennies), une renaissance en 1963 grâce à Bernard Chardère et Freddy Buache, alors conservateur de Cinémathèque Suisse. En 2001, avec l'appui décisif du SAF (Service des Archives du Film du CNC) et de la Cinémathèque de Toulouse, de la Cinémathèque française, de Ciné-archives, le 31^e CICI s'est posé à Saint-Denis. Le 32^e durera du samedi 26 au jeudi 31 octobre 2002. Au centre, « Carte blanche à Freddy Buache », auteur d'un livre sur Michel Soutter, présentera le premier film du cinéaste, d'autres premiers films suisses (Tanner, Roy), de précieux documents de la mouvance surréaliste, des films peu connus de Angelopoulos à Zimbarba. Au menu aussi, restaurés par le SAF, les quatre versions d'une même comédie de 1931, des curiosités du tournant du parlant et un aperçu du cinéma germanopratin. Enfin, ouvert au présent du cinéma, le CICI accueille Jeanne Labrune pour l'avant-première de son nouveau film, Ce sera le bouquet ! F.J.

MUSIQUE

Jazz

Un nouvel album de Mal Waldron et le ciel s'éclaire. Ses compositions anciennes et nouvelles sont des éclaircies dans le mauvais temps ambiant. Elles n'effacent pas les mau-

vais coups, elles les relativisent. Je ne sais si Mal connaît son pouvoir. Celui là s'intitule *One more Time*, encore une fois, encore une fois enregistrer, encore une fois faire résonner ce piano pour le transformer en derviche tourneur, encore une fois rencontrer des vieux amis pour échanger des souvenirs d'hier et de demain. Avec Steve Lacy, saxophoniste soprano et Jean-Jacques Avenel, bassiste. Encore !

N.B.

• *One more time*, sketch records distribué par Harmonia Mundi.

Spécial réédition

Ella Fitzgerald est de nouveau parmi nous. Verve (Universal) réédite *Ella at Juan-les-Pins* de juillet 1964, les deux concerts qu'elle y donna, comprenant le blues qu'elle improvisa – *The Cricket Song* – avec les cigales. Des inédits en prime. Et une bouffée de fraîcheur.

N.B.

Blues avec coup de bleu

Pour la 8^e année consécutive, Le Havre se livre corps et âmes au blues. Du 12 au 18 octobre, avec des groupes à découvrir, notamment de blues women, et en vedette le tromboniste Fred Wesley, pour des tournées dans l'hôpital, la gare, les lycées, la bibliothèque, les cafés, les théâtres et même la prison.



Un théâtre total

Après un travail itinérant passant dès 1987 par le Festival d'Avignon (Credo d'Enzo Cormann), la compagnie s'installe à Caen en 1991 et aménage un hangar au centre de la ville pour y créer ses spectacles et développer une action originale d'expression, d'échange et de formation essentiellement autour de l'écriture contemporaine avec la volonté de rassembler un très large public et d'y réunir les habitants de cette cité. Koltès, Cormann, Le Clézio, Durif, Genet, Kermann, Duras... et d'autres auteurs contemporains ont été mis en scène par l'équipe codirigée par Véro Dahuron et Guy Delamotte, qui entrepris aussi un travail de recherche sur l'œuvre de Dostoïevski en trois volets, au moment même où, en 1997, le spectacle Frida Kahlo conférait au Panta-théâtre une renommée nationale.

Simultanément se développent rencontres et résidences d'écritures, en particulier pour découvrir les richesses de compagnies étrangères travaillant sur les dramaturgies contemporaines. Le Panta accueille ainsi le Théâtre Kom d'Helsinki avec la création *Les enfants du Baïkal* les 11-12 octobre 2002, aboutissement d'une coopération amorcée lors d'un festival « Ecrire et mettre en scène aujourd'hui ». La 6^e édition de ce festival original se tiendra du 5 mai au 6 juin 2003 en 3 cycles de dix jours avec 3 auteurs, 3 metteurs en scène et un même groupe d'acteurs (tra-

versant pendant ce mois trois approches théâtrales différentes, de l'écriture à l'expérimentation scénique).

Seront aussi accueillis cette année *Tutto a posto e niente in ordine*, chorégraphie de la Cie AlleRe-tour et E Ciavarella (14-15/11), *Chantier Lagarce* par la Cie



Métro-Mouvance et D. Terrier (14-16/1/2003), *Berlin ton danseur est la mort* de Cormann par la Cie Tanit Théâtre et E. Louvot (19-21/3), la poursuite des *Scènes de lecture* en présence d'auteurs : F. Berreur - Les Solitaires Intempestifs (21/10), E. Koff (25/11), L. Doutreligne (27/1), E. Dumez (10/3), tandis que s'installe un nouveau compagnonnage avec l'écrivain Laurent Gaudé (lecture-spectacle le 13/4) avec *l'envie d'approcher l'état du monde et ses conflits*. Le Panta-théâtre s'enrichit aussi de

la réflexion sur le monde d'aujourd'hui avec son *Café du commerce mondial* en poursuivant sa collaboration avec l'association ATTAC : *A quand l'Europe sociale ?* (16/10), *La dette du Tiers Monde, une injustice calculée* (7/1), *La culture en danger ?* (12/2), *La France en Afrique : le pillage* (10/4). Au Panta et hors de Caen, il sera possible de découvrir les créations du Panta-théâtre en tournée avec son adaptation de Richard III, prolongeant un travail de théâtre d'appartement en 2002 autour de différents textes de Shakespeare (Paris, Théâtre de l'Épée de Bois 5-22/12, Caen 21-24/1, St-Priest 11/2, Pont-de-Claix 14/2), *Leçons de ténèbres* (2^e version), tentative de lecture des catastrophes de notre monde après Auschwitz, état des lieux d'un univers en pleine dérégulation, écriture de Patrick Kermann pour le Panta-théâtre (Paris - Lavoisier Moderne 4-27/3, Caen 1-4/4, Cherbourg 8-9/4) spectacle qui itinérera ensuite en Finlande (Helsinki 22-26/4) puis en Pologne, où la Compagnie reprendra aussi son adaptation d'*Agatha* de Marguerite Duras. Le Panta-Théâtre conduit aussi un travail de formation à l'année avec un atelier d'écriture (*C'est quoi ce Baz'Art?*) et en coopération avec le lycée Malherbe de Caen.

Philippe Laville

panthatheatre@yahoo.fr, Réduc'snes = tarif collectivité. Tél. : 02 31 85 15 07.

THÉÂTRE EN V.O.

No Man's Land, écrit en 1975 par Harold Pinter, autour du thème de la mémoire, est présenté par



Dana Burns Westberg et la Cie « On stage ». Après 15 années de travail du Théâtre Espace Acteur, et s'être insurgé contre une politique municipale menaçant ce théâtre, Guy Shelley, son directeur, s'est entouré d'un collègue artistique de personnalités, pour créer en 1998 avec le « Sudden » un « théâtre de l'immédiat, qui, dans la fulgurance de la représentation, traduit toutes les aspirations de la cité et transmute le désir en choix de vie ». Spectacles joués alternativement en français et en anglais. P.L. • Jusqu'au 27 octobre, au Sudden théâtre. 14 bis, rue Ste Isaure, 75018, M° Simplon, 01 42 62 35 00.

THÉÂTRE PHILOSOPHIQUE

Notre collègue Martine Chiffot et sa Compagnie ARC théâtre reprennent leur spectacle philosophique, *Stoa*, inspiré d'Épictète et de Sénèque, du 18 au 20 octobre à Lyon (11, rue Burdeau - 69001) puis les 9-10/11 en Saône-et-Loire. Rens. : 04 78 24 27 95 (réduc. de 10 % pour les syndiqués SNES).

VIGILANCE

Après la mise à mal de l'audiovisuel public traquant le « pas assez distrayant » sous la pression de l'audimat, avec la suppression en juin de « Saga-Cités ». Magazine que FR3 isolait déjà depuis plusieurs années, traitant des questions urbaines et des banlieues sans démagogie ni dérapage sécuritaire, en valorisant les initiatives citoyennes, les luttes contre les discriminations... (site ACRIMED, Action-Critique-Médias). France-Culture se défend sur le site www.defensedefranceculture.fr Le MEDEF reprend l'offensive contre le statut des intermittents du spectacle ! Nous en reparlerons. P.L.

RENCONTRES DE L'IMAGE

De l'image à l'écrit - Thonon-les-Bains, 27-29 septembre, salle de l'Académie chablaisienne (www.thonon-image.org) - avec un programme de films « Regards sur l'Afrique » animé par Youssouf Tata Cissé, universitaire malien.

SORTEZ ! avec les réductions du



Plus de 100 lieux culturels, principalement des théâtres, quelques festivals et salles de cinéma, qui participent à REDUC'SNES. La liste complète est accessible sur www.snes.edu. Elle complète les pages culture entre deux parutions de l'US-Magazine, et les éclairages que nous donnons dans cette rubrique sur quelques créations et programmations.

Ph. Laville

• Bagnole (93) - *L'échangeur* (59 av. Gal-de-Gaulle, M° Galliéni, www.lechangeur.org, 01 43 62 71 20, Réduc'snes = 7 €) Jusqu'au 19/10, *Reformulez*, adaptation de la pièce *Aujourd'hui plus que jamais* d'Agnès Marietta (Ed du Crater, 2002) mettant en scène des chômeurs à l'occasion d'un stage, d'un bilan de compétences... Derrière l'humour et l'émotion, l'absurdité et la brutalité d'un système...

• Paris - Espace Paris-Plaine (13, rue Gal-Guillaumat, 75015 M° Pte de Versailles, 01 40 43 01 82, Réduc'snes = 4 €) Spectacles jeunes et tout public : *Charlotte la hulotte*, conte de fée moderne et écolo. de et par Jean-Louis Wacquiez, jusqu'au 31/10 ; *La véritable légende du Père-Noël*, théâtre, chanson et cirque, histoire humoristique et fantastique par la Cie les Trottoirs du Hasard (à partir de 4 ans).
• Théâtre du Rond-Point (2 bis av. Franklin Roosevelt, 75008, M° Champs-Élysées - 01 44 95 98 21 - www.theatredurondpoint.fr réduc'snes = 17 €) Ce théâtre nouvellement dirigé par Jean-Michel Ribes choisit l'humour et la dérision contre la bêtise et la haine, avec *La confession d'Abraham* de Mohamed Kacini, jusqu'au 5/10, et *Une nuit arabe* de Roland Schimmelpenninck jusqu'au 25/10.

CERTAINS ONT CRU que les machines à faire des calculs et tracer des courbes menaçaient les mathématiques voire en annonçaient la fin. C'est ignorer que de tout temps maths et instruments matériels et symboliques de calcul (calculi, abaques, écriture symbolique des nombres, numération, écriture algébrique, logarithmes, tables et règles à calcul...) se sont développés conjointement. Depuis le milieu du XX^e, les développements de l'informatique interrogent la science mathématique tant à travers de nouvelles pratiques (l'ordinateur : outil de simulation, de conjecture) que dans chaque domaine de recherche (mathématiques discrètes, algorithmique, logique appliquée...). Il y a déjà deux décennies qu'ont été introduites les calculatrices dans l'enseignement ; leurs performances évoluent et on n'en mesure pas encore tous les effets (positifs comme négatifs) sur les apprentissages ; par exemple, sur le statut et l'écriture des nombres. Dans les programmes, un flot de prescriptions fait de l'ordinateur le nouvel outil incontournable.

Les nouveaux instruments de calcul et de géométrie

DES NOUVELLES DU MONDE DES CÉDÉROMS

- 15 ans d'articles de la revue de l'EPI, sur cédérom.
- Une mine pour les néophytes comme pour approfondir. Plus d'informations sur <http://www.epi.asso.fr>
- Edulang édite et distribue Gramster.
- Logiciel destiné à la pratique systématique de la grammaire anglaise, en 5 niveaux, riche de possibilités et en évolution permanente grâce à une mise à jour en ligne. <http://www.edulang.com>

Logiciels et activité de l'élève

Tableurs, logiciels de géométrie dynamique (*Géoplan, cabri géomètre*), sont particulièrement adaptés pour faire varier à moindre coût les variables numériques, géométriques ou aléatoires, pour permettre des expérimentations et faire apparaître des lois numériques, géométriques ou probabilistes issues de l'expérience. Ils favorisent ainsi questionnement, conjecture et développement des capacités d'observation, d'interprétation et d'imagination ; ils peuvent permettre de traiter des situations avant que les connaissances théoriques requises soient acquises. En géométrie dans l'espace, les logiciels de construction permettent à l'élève d'obtenir à volonté différentes vues de la figure. Indéniablement, l'arsenal pédagogique est enrichi et, en classe de maths, le vidéo-projecteur relié à un ordinateur devient un outil aussi essentiel que le tableau noir.

Les nouveaux programmes font cependant peu état des logiciels de calcul formel qui modifient l'enseignement du calcul algébrique et différentiel : capables d'exécuter des calculs exacts sur les nombres, les vecteurs, les

matrices, les polynômes, d'opérer formellement sur les fonctions (calculs de limites, dérivation, intégration, résolution d'équations), on peut imaginer que ces logiciels, en libérant des calculs, permettraient de se consacrer aux concepts et aux démarches en jeu. Les prescriptions, en particulier de l'Inspection générale, qui, de façon coercitive et normative, veulent en imposer et réglementer l'usage, pourraient laisser penser que l'intégration des TICE va de soi. Ce n'est pas le cas. Elle nécessite des compétences relatives à la technologie utilisée et des compétences mathématiques que nous n'avons pas toujours. Le temps nécessaire à leur acquisition est ignoré.

L'ordinateur donne à voir ce que le tableau noir n'aurait pas permis, mais que l'élève ait vu n'implique pas qu'il ait compris ; d'ailleurs il ne sait pas toujours remarquer de lui-même ce que nous voudrions qu'il voit. Les activités avec les TICE ne peuvent être de simples adaptations d'activités pensées pour le papier/crayon (construire une courbe, un lieu géométrique n'a pas le même sens selon les instruments utilisés). Selon l'envi-

ronnement, la même activité favorisera ou non anticipation, imagination, mobilisera ou non telle connaissance.

On balbutie encore : l'intégration de l'ordinateur se réduit souvent dans les manuels à une suite de tâches à exécuter, bien loin d'une démarche expérimentale. Le passage de l'expérimentation sur ordinateur à la démonstration des résultats obtenus est source de problèmes et parfois de difficulté : « Si la conviction issue du travail expérimental ne laisse pour les élèves plus place à l'incertitude, c'est la recherche de raisons, d'ex-

plications à ce qui a été obtenu qui doit prendre le relais. Ceci sera sans doute plus facile si le résultat est étonnant que s'il apparaît complètement banal mais, de toutes façons, ne va pas de soi... » (Michèle Artigue)⁽¹⁾.

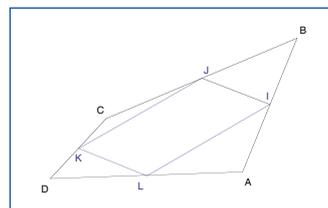
Difficile de trouver le juste équilibre entre questionnement, observations, tâtonnements, élaboration de tests d'expérimentation et validation ; d'autant que le temps imparti à la formation mathématique (en collège et lycée), les conditions d'équipement, de maintenance des matériels, d'enseignement (dédoublage au collège), la faible formation des enseignants sont autant d'obstacles supplémentaires à une intégration réussie des TICE. ■

1. Actes du colloque SNES « Former des scientifiques », 12/2000.

Quelques exemples d'exploitation de logiciels en mathématiques

Faire percevoir une propriété géométrique avec un logiciel de géométrie dynamique

S'intéresser au quadrilatère formé par les milieux des côtés d'un quadrilatère quelconque. Soient I,



J, K, L les milieux des côtés [AB], [BC], [CD], [DA]. Que peut-on dire du quadrilatère IJKL ?

La construction de la figure avec *Géoplan* oblige à choisir A, B, C, D comme points libres ; I, J, K, L sont liés aux précédents. La

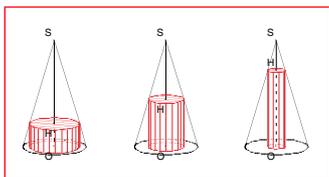
facilité à déplacer les points A, B, C, D et à en observer les effets sur la figure permet de faire percevoir un « invariant » : quelles que soient les positions de A, B, C, D, IJKL est un parallélogramme. On peut rechercher des positions de A, B, C, D pour lesquelles IJKL est un losange, un rectangle ou un carré, percevoir ainsi la notion de « situation particulière », formuler des conjectures dont il restera à établir la validité.

Traiter un problème d'optimisation avec un tableur grapheur, un logiciel de géométrie

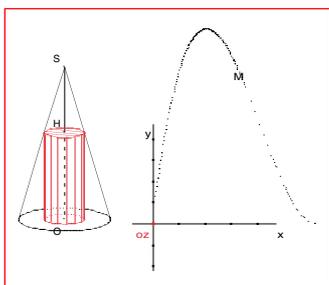
Déterminer le volume maximal d'un cylindre inscrit dans un cône donné.

La démarche peut être plus ou

moins progressive selon les niveaux : choix d'une variable et de ses valeurs possibles, calcul de volumes pour différents cylindres, expression du volume en fonction de la variable choisie ; passage de l'algèbre à la fonction avec tableaux de valeurs et représentation graphique, questionnement sur la fonction (continuité, variation, extremum) pour préparer l'introduction de l'analyse en Première. Sur *géospacew* on peut observer la forme du cylindre quand le point H décrit l'axe [OS] du cône. Il peut être intéressant de demander aux élèves la construction de la figure avec le logiciel.



Autre possibilité : observation simultanée du cylindre lorsque H décrit [OS], et du lieu des points $M(x, v)$, x désignant la longueur OH et v le volume du cylindre. Il est donc possible d'approcher expérimentalement la position de H qui semble correspondre au maximum. L'unicité d'un point H répondant à la question et le calcul de sa valeur exacte ne peuvent être résolus qu'en Première avec la dérivée.



Tableaux et calculatrices permettent de construire des tables de valeurs approchées

Dans le cas où le cône a pour hauteur et rayon 5 cm, on obtient avec un pas de 0,5 :

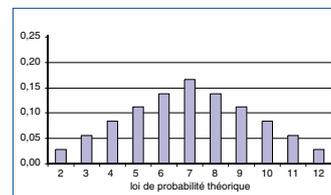
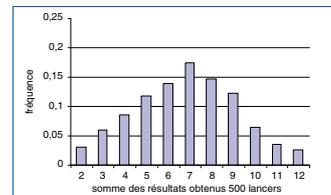
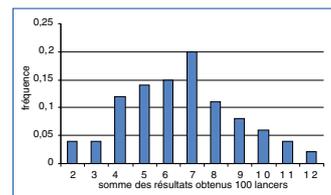
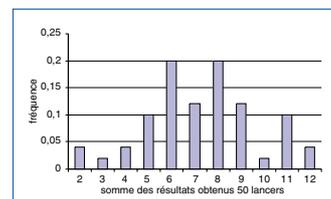
Longueur OH	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Volume du cylindre (cm ³)	0	31,8	50,2	57,7	56,5	49,1	37,7	24,7	12,6	3,5	0

Cette séquence ainsi que l'étude de l'aire de la surface latérale du cylindre sont présentées sur le site <http://www.educnet.education.fr/math/reforme.htm> (l'étude de l'aire est intéressante car la fonction aire change de nature selon la forme du cône).

Percevoir les « lois du hasard » avec l'ordinateur

En répétant un grand nombre de fois une expérience aléatoire, grâce à la simulation sur ordinateur, on permet l'observation du hasard et on fait percevoir « l'existence » de « lois du hasard ».

Un exemple : lancer deux dés et noter la somme des résultats obtenus. Répéter l'expérience 10, 50, 100, 150 fois, observer les distributions des fréquences. Lorsque le nombre de l'échantillon devient grand, les distributions de fréquences se stabilisent selon une « loi ».



NOS SITES DU MOIS

Un site officiel incontournable pour les matheux
 Sur <http://www.educnet.education.fr/math/> et <http://www.cndp.fr/lycee/maths/>, on trouve programmes et documents d'accompagnement (dont Terminales S et ES), le rapport très normatif de l'IG sur l'utilisation des TICE, un catalogue de logiciels jugés intéressants, des fiches pédagogiques, des liens avec d'autres sites...

Des logiciels pour les matheux
 En passant par un portail disciplinaire ou à l'aide d'un logiciel de recherche, on trouve de nombreux logiciels dont ceux cités dans ces pages et *des exercices*, permettant aux élèves de s'entraîner et de consolider les notions de cours par une distribution d'exercices « à volonté », avec possibilité d'auto-évaluation. Un marché potentiel dans le domaine du parascolaire. On y trouve le meilleur (tel *Interesp*, logiciel de construction d'intersection dans l'espace) comme le pire.

Un site scientifique s'adressant à un large public
www.futura-sciences.com est animé par des bénévoles, soutenu par des scientifiques avec de nombreux articles originaux, des ressources variées en évolution permanente.

Un nouveau à suivre
<http://www.diploweb.com> est animé par un collègue d'histoire-géographie. Diplomates, universitaires et stratèges publient des analyses inédites sur ce site consacré aux relations internationales : Union européenne, Europe centrale et orientale, Russie et Communauté des Etats indépendants.

approche permet d'établir un lien entre expérience et modèle théorique ; de la même façon que la géométrie est une modélisation du monde sensible qui nous entoure, la théorie des probabilités est une modélisation du hasard.

Aborder des questions pour lesquelles les élèves n'ont pas encore les réponses théoriques

Les résultats obtenus en lançant un dé 500 fois sont :

Face obtenue	1	2	3	4	5	6
Effectif	92	83	95	69	72	89
Fréquence	0,184	1,166	0,190	0,138	0,144	0,178

Faut-il penser que le dé est truqué ? (La question est posée dans les programmes de TS et ES).

Comparons avec le modèle théorique d'un dé non truqué : la probabilité correspondant à chaque face est 1/6 soit 0,1667. L'écart

entre la distribution des fréquences et la loi de probabilité est-il trop important pour qu'avec suffisamment de certitude on puisse affirmer que le dé est truqué ? Qu'en est-il de cet écart lorsqu'on lance 500 fois

**DES NOUVELLES
DES LOGICIELS
« ALTERNATIFS »**

Cette rubrique reprendra dès le prochain magazine, les graphes sont gourmands en surface !

un « dé non truqué » ? Ne disposant pas des éléments théoriques nécessaires pour répondre (test du Khi-2), on étudie la distribution de ces écarts pour plusieurs milliers de dés non truqués qui auront été simulés avec l'ordinateur. ■

Pages réalisées par Alain Prevot, pour Adapt-SNES, 237, boulevard Saint-Germain, 75007 Paris, tél. : 01 40 63 27 70, alain.prevot@adapt.snes.edu
 Articles et liens du thème principal : Brigitte Sotura.
 Rubrique logiciels libres : suivi Claude Micouin logiciels.alternatifs@adapt.snes.edu
 Envoyez-lui vos trouvailles pour alimenter la rubrique.

Tous les articles multimédias parus dans l'*US magazine*, des centaines de tests de cédéroms, de nombreux liens, le catalogue des publications d'ADAPT (commande en ligne possible) sur <http://www.adapt.snes.edu>
 Rejoignez nous, nous cherchons des testeurs de toute discipline, du premier ou du second degré.

Elisabeth Chatel, docteur en économie, maître de conférences à l'université de Rouen, répond aux questions d'Adeline Richet et Gisèle Jean

Comment évaluer l'éducation ?

Pourquoi vous êtes-vous intéressée à l'évaluation de l'éducation ?

En tant que professeur de lycée, j'étais souvent gênée de ne pas connaître précisément les résultats de mes élèves au baccalauréat. En outre, ma discipline, les sciences économiques et sociales, était traversée dans les années 80-90 par des débats sur cet examen terminal, au cours desquels des professeurs manifestaient de l'insatisfaction sur la façon dont leurs propres élèves étaient corrigés. Economiste de formation, je me suis alors posé le problème de l'évaluation de mon métier.

On dispose, concernant l'évaluation du système éducatif, des travaux réalisés par la DPD. Que pensez-vous de ces enquêtes ?

Le travail que j'ai entrepris à partir de l'évaluation au niveau du baccalauréat m'a permis de développer une conception de l'évaluation des connaissances acquises par les élèves un peu différente de celle du ministère de l'Éducation nationale. Le MEN, dans les évaluations dites de masse de la DPD, imagine des épreuves standardisées pour diagnostiquer à la fois un état individuel des élèves et un état collectif du système. Ces épreuves sont très élaborées. Elles proposent des exercices décomposés de façon à pouvoir calculer des scores. Les exercices sont précis et détaillés pour ensuite mesurer les acquisitions, pas à pas, en termes de capacités et de compétences. Ainsi, tout un travail de traduction des programmes scolaires a été réalisé au cours des années 90 au niveau de l'école primaire lorsque les évaluations dites « de masse » sont passées dans les moeurs.

Ces travaux peuvent apporter aux enseignants des éclairages pertinents quand ils s'appuient sur des travaux en didactique ou en psychologie de l'apprentissage, comme c'est le cas par exemple dans certains domaines des mathématiques. Sinon, le diagnostic, malgré son caractère sophistiqué, risque de manquer de pertinence quand les découpages de « compétences » sont peu ou pas fondés théoriquement.

Pour ma part, j'ai tenté de relever le défi suivant au niveau lycée : est-il possible de réaliser une évaluation statistiquement représentative des travaux des élèves qui ne soit pas une épreuve type « capacités » et

« compétences », c'est-à-dire qui n'exige pas de décomposer les opérations de l'esprit en entités élémentaires. Cela suppose de partir des exercices scolaires habituels, par exemple, pour les lycées, des épreuves du baccalauréat. Ces exercices types sont en cohérence avec les enseignements, leur forme fait ou a fait objet de débats professionnels. Ils ont donc à la fois un sens pour les enseignants et une portée formatrice pour les élèves, socialement validée. Il n'en est pas de même des exercices qui sont parachutés pour l'évaluation et qui, de ce fait, n'ont pas encore un sens social établi.

Vous avez donc travaillé sur les copies de bac dans plusieurs disciplines, pouvez-vous nous donner quelques résultats de votre enquête ?

J'ai voulu comparer les notes que les élèves avaient en classe avec celles qu'ils obtenaient au baccalauréat dans la série

qu'ont certaines matières et non les autres de décomposer le savoir et de proposer des exercices permettant de rapprocher l'évaluation de la mesure quantitative. Ce premier résultat indique que la prédiction de la note au bac par les notes obtenues en classe est assez mauvaise pour les matières à dissertation. Cependant, les élèves qui ont eu la moyenne durant l'année sont presque tous reçus au bac et cela malgré les aléas de la notation. De ce point de vue, la prédiction des notes en classe est bonne. Autre résultat : les bons élèves de l'année sont bons aussi au bac et les bons élèves sont, pour l'essentiel, bons en tout. Malheureusement, c'est aussi vrai pour les moins bons élèves. Les seuls pour qui les classements diffèrent selon les matières et entre la classe et le bac, ce sont les moyens, ils sont rarement moyens en tout, ni constamment moyens. Les profs d'expérience le savent mais la statistique le dit aussi. Finalement, bien que les corrélations

Je veux contrer l'idée que les programmes, les manuels suffiraient à cerner les contenus enseignés. Tout n'est pas déjà écrit, l'enseignant n'a pas seulement à dire un texte et l'élève à l'apprendre. J'ai cherché à montrer que l'activité de l'enseignant comporte de l'incertitude.

ES. Les résultats montrent que les élèves n'obtiennent pas forcément à l'examen les notes qu'ils avaient en classe, mais ce constat n'est pas nouveau. Cependant, quelques résultats me paraissent originaux. D'abord, comment se fait-il que les notes en maths soient beaucoup plus semblables en classe et au bac que les notes en histoire-géographie ? De même, et cela fera plaisir peut-être aux professeurs de langues vivantes, la corrélation entre les notes en classe et au bac pour la langue vivante est beaucoup plus forte que pour l'histoire-géographie, les SES ou le français. J'ai supposé que cela s'expliquait en partie par la possibilité

entre notes en classe et notes au baccalauréat soient assez faibles, l'arbitraire ne règne pas à l'examen. Au contraire, on observe une cohérence des jugements des enseignants entre le moment de l'enseignement en classe et l'évaluation au bac.

Quant à l'origine sociale des candidats au baccalauréat, elle intervient peu dans les résultats obtenus et, ce, quelle que soit la matière, y compris en philosophie. Seule restriction : les langues vivantes. L'explication tient peut-être au fait que les enfants d'origine sociale favorisée auraient des compétences supérieures acquises lors des séjours linguistiques auxquels leurs familles les incitent.

Autre résultat intéressant, en ES : les élèves ont, en moyenne, des notes à l'examen inférieures à celles obtenues en classe, à l'inverse des filières scientifiques. Dans cette contre-performance au bac, les filles sont plus pénalisées que les garçons, elles semblent avoir plus de mal à réussir dans cet examen en temps limité ; de

Elisabeth Chatel
animera le prochain Observatoire
sur le thème « réflexion sur le métier
enseignant : évaluer l'activité enseignante »,
mercredi 2 octobre à 14 h 30, lycée Paul-Bert,
7, rue Huyghens, Paris 14^e
Métro : Edgar-Quinet ou Vavin.

même, les enfants de cadre réussissent plutôt mieux au bac qu'en classe, là il y a un effet social légèrement discriminant de l'examen au profit des catégories les plus favorisées.

Ainsi, le fait de ne pas considérer les notes comme de bonnes mesures, au sens quantitatif du terme, n'interdit pas de produire des résultats statistiquement intéressants.

Pour comprendre ces résultats, vous analysez plusieurs séquences de cours. Pourquoi êtes-vous entrée dans la classe ?

La question du baccalauréat est très importante pour les élèves et il est assez normal que les enseignants et les élèves soient concernés par cette échéance. Dans le but de réussir cet examen, toute une activité est déployée en amont, tout au long de l'année scolaire. Il m'a paru assez logique de remonter de l'évaluation terminale vers ce qui se passe à l'intérieur de la classe pour comprendre comment se prépare cet examen.

Lors de commissions d'harmonisation de correction des copies, on sait qu'il est très difficile aux enseignants de se mettre d'accord sur la copie modèle. Je parle ici plus précisément d'une matière : les sciences économiques et sociales. L'intitulé du sujet autorise toujours plusieurs interprétations possibles. Je me suis donc demandé s'il en était de même dans l'enseignement d'un même item du programme. C'est effectivement le cas dans une certaine mesure, un même item du programme donne lieu à des cours de contenus assez variés. De plus, les contenus enseignés dépendent aussi des façons de gérer la classe. A ce niveau surgit l'imprévisible. Le professeur imagine un cours, mais il est souvent conduit à accepter que le cours se déroule autrement que prévu. Et c'est normal, parce que les élèves interviennent, ils soulèvent des questions inattendues et intéressantes qui font dévier parfois le cours. Dans mon livre (1), je prends l'exemple d'une enseignante qui commence son cours sur le marché par l'étude d'un texte de Michel Didier intitulé « Quoi produire comment produire, pour qui produire... ». La classe ne répond pas, car les élèves n'ont pas

compris le texte. Le cours ne marche pas comme elle voulait. Elle abandonne alors le registre interactif et finit son cours sur un mode plus magistral. Elle mène la classe à bon port d'une certaine façon, il n'y a pas de crise, pas de désordre. Mais elle avait espéré beaucoup plus au plan des contenus, elle s'est rabattue sur une solution qui lui paraît moins satisfaisante à ses yeux.



© THIERRY NECTOUX

Vous soulevez dans votre ouvrage l'idée qu'il y a une très forte incertitude de l'action éducative. Pouvez-vous préciser ce que vous entendez par cette expression ?

Oui, le terme d'incertitude peut prêter au quiproquo ou apparaître comme une provocation par rapport à l'idée que l'école se doit d'enseigner des savoirs garantis, avec des maîtres scientifiquement assurés. Je veux simplement contrer l'idée que les programmes, les manuels suffiraient à cerner les contenus enseignés. Tout n'est pas déjà écrit, l'enseignant n'a pas seulement à dire un texte et l'élève à l'apprendre. J'ai cherché à montrer que l'activité de l'enseignant comporte de l'incertitude. Même si l'enseignant maîtrise bien sa matière, qu'il a préparé son cours et qu'il est expérimenté, l'incertitude demeure et elle est profitable

aux élèves, dans une certaine mesure. Elle tient à l'activité même d'enseignement. L'enseignement s'adresse à autrui, l'élève. Celui-ci essaie d'apprendre, attitude qui déjà ne va pas de soi, et doit se saisir de l'objet d'étude, en faire son affaire. De plus, cet autrui est au pluriel, il s'agit au lycée de classes d'adolescents, ce qui accroît l'incertitude sur le déroulement du cours : il faut gérer la classe, c'est-à-dire mettre chacun des élèves à l'étude, chacun avec sa personnalité et ses connaissances antérieures, avec sa propre compréhension de ce qui est à l'étude et des enjeux scolaires, avec son propre rapport au savoir et à l'institution scolaire.

Finalement comment définissez-vous l'évaluation ?

Toute évaluation consiste à rendre socialement des comptes et par là peut aider à mieux conduire son action. Il ne faut pas oublier son caractère social ; évaluer ce n'est pas mesurer comme avec un centimètre, c'est accorder valeur, et ce à quoi on accorde valeur mérite débat.

L'évaluation suppose un jugement, un jugement social sur ce qui a été réalisé dans une institution et en cohérence avec elle. Ceci est le cas de toute évaluation. En matière d'évaluation éducative les choses se compliquent non seulement parce qu'il y a du trouble sur ce à quoi il faut accorder de la valeur, mais aussi, cela on le dit moins souvent, parce que les élèves

sont dans le statut de « petits » à l'égard du savoir tout en étant coresponsables de leurs apprentissages et de leurs comportements. C'est pourquoi j'insiste sur le thème de l'incertitude, sur la spécificité de l'action éducative et de son évaluation.

Vous êtes plutôt pour une analyse des pratiques dans la discipline, dans la classe, est-ce exact ?

Tout à fait. C'est particulièrement important dans l'enseignement des sciences sociales. Pour examiner la pertinence scientifique de l'objet effectivement, il faut étudier les pratiques avec les spécialistes des contenus en question. Je suis persuadée qu'on ne peut guère avancer à partir des pratiques « en général ». En travaillant sur une (ou des) discipline(s) particulière(s), on peut s'apercevoir que la signification du concept étudié qui s'est imposée dans la classe n'est pas nécessairement celle qui était prévue et peut se révéler difficilement accessible aux élèves ou, au contraire, exagérément simplifiée par exemple. ■

(1) E. Chatel, *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*.

DERNIÈRES PUBLICATIONS

- Chatel Elisabeth, *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*, Delachaux et Niestlé, 2001.
- Chatel Elisabeth, avec Caron Paul, Grosse Gérard, Richet Adeline, Simula Luc et Soin Robert, *Elèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales, Pédagogies actives et activité intellectuelle des élèves*, INRP, 2001, 231 pages.

- Chatel Elisabeth, « L'incertitude de l'action éducative, enseigner une action en tension », in Beaudouin et Friedrich, *Théories de l'action et éducation*, De Boeck, 2001.
- Chatel Elisabeth, « L'action éducative et la logique de la situation ; fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement », *Revue française de pédagogie*, 2002.
- Chatel Elisabeth, Grosse Gérard et Richet Adeline, *Professeur de sciences économiques et sociales, un métier et un art*, CNDP-Hachette, 2002.

Éditions La Souris Verte

PROJETS SCOLAIRES

8 cartes et 8 enveloppes de luxe assorties sous forme de pochettes de vœux

La Souris Verte vous propose des solutions efficaces et sans risque pour financer vos projets

Les Éditions La Souris Verte

UNE POCHETTE vendue 3 € c'est 1.5 € pour votre projet

Ces cartes ont été réalisées spécialement pour cette opération

10 rue du Rugby - 24000 Périgueux

Vous n'avancez pas d'argent, vous réglez uniquement les pochettes de vœux vendues

Pour vos projets scolaires, soyez complais !

Tél. 05 53 45 50 68 - Fax : 05 53 45 50 65

PETITES-ANNONCES

SNES - Service petites annonces - Tél. : 01 40 63 27 11
7, rue de Villersexel - 75007 Paris

Tarifs : • 1 ligne = 9 € pour les adhérents ou abonnés au SNES. • 1 ligne = 14 € pour les autres annonceurs.
• 1 espace entre chaque mot compte pour un caractère. • Chaque ligne comprend 28 à 30 signes et intervalles.

LOCATIONS

Martinique, studio vue mer, 200 €/sem. Tél. 05 96 68 45 98.

Loc. Nice, 2 pces, parc, gd terr., vue mer, park. Tél. 06 08 97 40 87.

Paris 10^e, loue F2, 4 pers., 450 euros/15 j., parking pos. Tél. 05 46 34 89 22.

Paris 7^e, stud. 190 €/sem. Tr. calme. Tél. 01 42 24 11 38.

(66) Loue déc., pdt hosp., villa tt cft, près mer, pied mont., 150 € + garde 2 chats. Tél. 04 68 95 59 50.

Echangez/louez votre logement en confiance entre collègues

ECHANGES ENSEIGNANTS
6, av. des Lilas, 64000 Pau
site : www.internest.org
(accès aux offres en ligne)
e-mail : nest@internest.org
Tél. 05 59 02 02 02

Venise, 10 mn Saint-Marc, coll. loue meublés 2/6 pers., px sem. 450 € à 880 €, tt confit, chauff. électr. Tél. 04 73 33 55 95.

Coll. ch. pr fils appt à louer sud-est Paris, Créteil, env. 600 €. Tél./fax : 05 63 73 15 07 - 06 11 53 09 25.

(84) Lubéron, Gordes, villa 4 pers., ds gd parc clos, 420 €/sem. + EDF. Tél. 04 90 85 24 25 - 06 15 39 73 44.

(84) Provence, villa neuve, 4 pers., 15 km Avignon, 430 €/sem. + EDF. Tél. 04 90 33 90 03.

Italie, Vénétie, montagne, mais. 7 pers., 300 €/sem. Tél. 03 27 98 17 66.

Savoie, Saisies, F2, terrass. sud, près pistes, 4/5 p. Tél. 04 79 37 02 62.

Toscane, maison. Tél. 02 48 77 01 71.

Pise, appart. 3 pers. Tél. 02 48 77 01 71.

Chamonix, Les Houches, F1, 4/6 p., gar., Noël 350 € - Févr. 450 €/s. Tél. 03 84 48 73 28.

IMMOBILIER

T2, Marseille (6^e). A vendre, 4^e ét., 90 000 €. Tél. 04 90 02 34 28 / 06 83 88 17 66.

DIVERS

300 pianos de concert et d'étude en exposition, neufs, px importateur. Ex. : 1^{er} prix 1 070 €. livr. et SAV, ds tte la France, Bechstein, Baldwin, Feurich. Ets Bion, 60510 Therdonne (5 km de Beauvais). Tél. : 03 44 07 70 12, ouv.7/7.

Hôtel en Toscane à côté du village médiéval de San Gimignano, près de Sienna et Florence



Hôtel "Vecchio Asilo"
Via delle Torri n° 4
53030 Uggiano di San Gimignano (SI)
Tél. 0577/950032 - Fax 0577/950280
www.vecchioasilo.it

hors-série - Nouveau

Le guide des profs

au service du métier d'enseignant

Pour tout savoir sur la classe et son fonctionnement, les établissements scolaires, le métier et la vie d'enseignant.

Le guide des profs

au service du métier d'enseignant



SONDAGE EXCLUSIF

Les profs jugent leur métier

UNE PUBLICATION DE L'Étudiant

avec France info

l'Étudiant

EN VENTE CHEZ VOTRE MARCHAND DE JOURNAUX AU PRIX DE 7,90 EURO

France info