

**Rapport sur la réforme 2015
Du collège et de l'enseignement primaire**

**Réflexions générales
Pour l'avenir de l'enseignement en France**

8 aout 2015

Sommaire

Sommaire	3
Avant-propos.....	4
Un préalable : réaffirmer les rôles de l'école et du collège.....	6
I. La méthode choisie pour l'élaboration de la réforme et pour la consultation afférente	18
II. La conception générale de l'apprentissage scolaire obligatoire, la pédagogie, les pédagogies	19
III. L'organisation de la scolarité, la structuration des parcours scolaires	27
IV. Le contenu pédagogique, et les volumes horaires afférents	35
V. La lisibilité de chaque programme et du socle commun.....	50
VI. Quid de la formation des enseignants ?	51
VII. Garantir les conditions d'apprentissage - du respect des règles au respect des personnes	53
Conclusion.....	55
Références et bibliographie	56
Crédits	60

Avant-propos

Le projet de réforme du collège et de l'enseignement primaire, porté par le gouvernement de Manuel Valls, attise les passions. Comment pourrait-il en être autrement ? L'école, le collège, et plus généralement, l'enseignement national, sont encore aujourd'hui très fortement associés, dans notre vision collective, aux moyens de réalisation de l'idéal républicain et humaniste qui affirme qu'aucun Homme, aucune Femme, ne saurait voir sa condition réduite ou entravée sur la base de son origine et de sa naissance.

Toucher à l'enseignement, c'est toucher à la réalisation de cet idéal. Certains verront dans la réforme la menace d'aggravation d'un système reproduisant ou accentuant, génération après génération, les disparités et les inégalités sociales. D'autres, au contraire, y verront l'opportunité d'enfin rétablir la relative garantie d'une égalité des chances. ...car nous ne pouvons pas fermer les yeux sur la réalité actuelle : l'enseignement public, aujourd'hui, garantit moins qu'hier l'égalité des chances et la possibilité pour chacune et chacun, aussi modestes et défavorisées que soient ses origines, d'accéder, par la valeur de son travail, aux plus hautes fonctions de l'état et des mondes économiques, scientifiques et culturels. (*Voir encadré page 14*)

On ne peut, en conscience, se satisfaire de l'existant !

Pour autant, toute réforme est-elle bonne à prendre ? Il y a loin de l'idéal au résultat, et les embuches sont nombreuses : se méprendre sur les priorités, mésestimer l'importance de certains facteurs, mal anticiper l'impact ou le résultat des différentes mesures, confondre le symptôme et le mal. ...autant d'occasions de paver de bonnes intentions l'enfer des barrières de verre fondées sur l'origine sociale qu'on aura malencontreusement dressées entre nos enfants.

La question fondamentale à poser avant d'envisager toute réforme du système éducatif est simple : que voulons-nous pour nos enfants ? Autrement dit, quels Hommes voulons-nous faire d'eux, et qu'est-ce que l'Ecole doit leur apporter pour atteindre cet objectif ? Aujourd'hui les réformes se succèdent, saupoudrant un peu de sel ici, ou de poivre là. Mais jamais n'est exprimé clairement l'objectif fondamental.

Les Jeunes Démocrates ont choisi de se saisir du sujet de la réforme du collège et de l'enseignement primaire portée par la Ministre de l'Education Nationale, Najat Vallaud-Belkacem. De s'en saisir sans a priori, sans visée partisane, sans idéaux biaisés, et avec la ferme intention de déterminer le bon du mauvais dans l'actuel projet gouvernemental.

Mais au-delà de l'actuel débat, dont on pressent malheureusement déjà que tout est déjà décidé, nous avons voulu réexaminer et réaffirmer notre vision de ce que devra être l'éducation nationale demain ...en espérant que demain arrive vite, car il ne nous fait déjà plus aucun doute que l'actuelle réforme ne règlera pas les problèmes de notre système éducatif, et qu'elle risque même d'en aggraver certains.

Ce rapport est le fruit de plusieurs semaines de travail et de réflexion, la synthèse de plusieurs dizaines de documents et contributions, il a pour vocation de poser les bases d'un débat interne sur les questions de l'enseignement élémentaire et secondaire, et plus généralement sur les missions et le fonctionnement de l'Education Nationale.

Il n'a nullement pour vocation de fixer la ligne politique des Jeunes Démocrates en la matière, cette prérogative revenant au Conseil National des Jeunes Démocrates.

Il se propose toutefois d'établir des éléments de réponses à l'actualité politique et médiatique, qui pourront être soumis pour publication à la Présidence des Jeunes Démocrates.

Enfin, il pourra naturellement faire l'objet de travaux et débats complémentaires.

Un préalable : réaffirmer les rôles de l'école et du collège

« Eduquer », c'est guider, c'est faire grandir.

Et cela touche tout à la fois au savoir, aux savoir-faire et au savoir être

Pour nous, éduquer, c'est d'abord permettre à chaque enfant de développer ses capacités physiques, psychiques, et intellectuelles. C'est également lui permettre d'accéder à une vie sociale et lui apportant à la fois les outils, un cadre et la notion des règles de vie commune.

Nous devons être conscients que l'Education Nationale n'est pas, pour la majorité des enfants, le seul vecteur d'éducation. La famille, le milieu social, les associations (sportives, culturelles...), les activités périscolaires, les médias même... Tous constituent des vecteurs d'éducation, mais toujours d'une éducation qui présente le risque d'être parcellaire, voire en décalage avec les valeurs de la République ...et même malheureusement parfois, de la vie en société.

L'Education Nationale ne doit pas supplanter les parents et le corps social pour éduquer les enfants, mais elle doit en combler les lacunes et en redresser les éventuels travers. Elle doit être en mesure de le faire quelque grandes que puissent être ces lacunes.

Dans l'idéal, il faudrait qu'à l'issue de son parcours éducatif, l'enfant soit curieux, créatif, capable de réflexion et apte à la vie en société. Pour permettre à chacun de développer ces compétences, il faut une éducation complète dont le volet « enseignement [des savoirs] » ne soit pas le but unique : nous ne voulons pas créer des chiens savants.

Comment envisageons-nous le parcours éducatif ?

1. L'école maternelle : éducation plutôt qu'enseignement
2. L'école élémentaire : apporter les connaissances de base
3. L'enseignement secondaire et supérieur : apporter les connaissances spécifiques pour s'intégrer dans la vie adulte, obtenir un emploi satisfaisant...

Une fois tout ceci dit, il est, finalement, parmi les missions de l'enseignement public (au-delà même, de l'école et du collège), deux missions que nous identifions comme absolument prioritaires, au-dessus de toutes les autres :

- Fournir à chacun et chacune les bases minimales pour se défendre dans la vie : savoir lire, savoir écrire, savoir compter.
- Apprendre à chacun et chacune à vivre en société, dans le respect des autres, des différences, des règles et des institutions

Les autres missions d'importance du système d'état étant :

- Pour l'enseignement primaire et secondaire, fournir aux élèves les connaissances (savoirs, savoirs faire, savoir apprendre) nécessaire à la poursuite d'études, puis d'études « professionnalisantes », à plus ou moins long terme
- Au-delà du secondaire, et quel que soit le cursus (plus ou moins long) choisi, permettre à l'adolescent ou au jeune adulte d'accéder à un diplôme professionnalisant
- Mettre en œuvre de vrais moyens de conseils, dénués d'aprioris, pour l'orientation des jeunes. Afin que, de nouveau, en France, « Diplôme » puisse être synonyme d'« Emploi ».
- Permettre à chacun de s'épanouir au maximum de ses capacités.
- Apprendre à apprendre, et donner envie d'apprendre
- Fournir à tous un bagage minimum de culture générale

L'ensemble de ces 8 missions, et les argumentaires qui les sous tendent sont détaillés ci-après.

Fournir à chacun et chacune les bases minimales pour se défendre dans la vie : savoir lire, savoir écrire, savoir compter.

Cet énoncé est tellement évident qu'il en paraît désuet. Et pourtant, aujourd'hui, ce sont près de 20 % des élèves de 15 ans (1 sur 5) qui se trouvent en dessous du niveau 2 de compétence établi par l'OCDE (quand les plus performants des élèves atteignent les niveaux 5 à 6).

Ce taux d'échec est en augmentation sur les dernières années (voir encadré page suivante), il fait écho à une autre statistique : « *Le taux des élèves ne sachant pas lire à l'entrée en 6e – au sens où le déchiffrement ne s'accompagne pas de compréhension – est allé croissant depuis une dizaine d'années : on a tenté d'en minimiser le chiffre, on reconnaît maintenant qu'il est avoisine les 20 %. D'après certains professeurs et principaux de collège, ce chiffre ne fait que croître dans les années qui suivent, il est de près d'un tiers en 3e.* » (Références et précisions, voir également encadré page suivante)

A quoi sert-il d'apprendre que Berthe au Grand Pied était l'épouse de Pépin le Bref, où que les chromosomes sont constitués d'acide désoxyribonucléique, quand on ne peut pas déchiffrer et remplir le moindre formulaire administratif, quand on ne peut pas juger de l'honnêteté d'un contrat, ni échanger par écrit avec un collègue ?

OUI, il existe des priorités absolues dans les missions de l'Education Nationale, et nous n'avons pas peur de dire qu'il faut tout mettre en œuvre pour que chaque adolescent ou jeune adulte, à l'issue de sa scolarité, possède ces trois armes primordiales de la vie civilisée que sont la lecture, l'écriture et le calcul courants ! S'il est nécessaire de prendre un temps à part pour les élève les plus en difficulté en la matière, s'il est nécessaire d'instaurer des « classes de rattrapage », voire des interstices d'un an ou deux dans la scolarité de ces élève, y compris à l'âge du collège, avec une adaptation des moyens humains, CA DOIT ETRE FAIT. ...car c'est de leur dignité future qu'il peut être question.

Quant à l'argument que des classes adaptées seraient un facteur de stigmatisation ou de perte d'estime ou de confiance en soi pour ceux qui en bénéficieraient, nous répondrons par l'évidence : est-il possible d'avoir confiance en soi quand, face au moindre papier, on reste sans réponse, quand c'est tout un pan de l'information et de la culture qui vous est fermé, quand face à l'interlocuteur qui vous tend le formulaire, on répond en baissant la tête, qu'on ne sait pas écrire ?

« J'ai peut-être mis plus de temps, j'ai peut-être eu plus de mal que d'autres, mais j'y suis arrivé quand même ! » est-ce que ça ne vaut pas mille fois mieux que le silence un peu honteux, un peu impuissant, de ceux qu'on aurait refusé de considérer dans leur différence, au nom de l'idéologie hypocrite d'un égalitarisme de façade ?

L'illettrisme scolaire en France : le fléau progresse !

Extraits du rapport PISA 2012

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>

Les résultats identiques entre 2000 et 2012 en France masquent une augmentation significative de l'écart entre les élèves très performants et les élèves peu performants. Ainsi, la France a vu sa proportion d'élèves très performants (se situant au niveau 5 ou 6 sur l'échelle de compréhension de l'écrit) augmenter de 4 points de pourcentage, passant de 9 % à 13 %, et sa proportion d'élèves peu performants (en dessous du niveau 2, niveau seuil de compétence) augmenter dans la même mesure, passant de 15 % à 19 %.

Extraits de la Communication en Séance de l'Académie Française du 12 février 2013

<http://www.academie-francaise.fr/actualites/illettrisme-et-enseignement-du-francais>

Rappelons que l'illettrisme n'est pas l'analphabétisme : un illettré est quelqu'un qui a fréquenté l'école, en moyenne pendant cinq ans, ou parfois davantage, qui sait lire, au sens de déchiffrer, mais qui ne sait pas lire au sens où lire signifie assigner un sens à ce qu'on lit. C'est souvent dans la vie professionnelle ou à l'occasion d'un chômage qu'on le constate.

Parmi la population de ceux qu'on appelle les actifs, qui ont entre 18 ans et 65 ans, 3,4 millions de personnes sont en situation d'illettrisme : soit un taux de 9%.

Dans les ZUS, il est même en hausse de 100 % [par rapport aux études antérieures] et affecte 18 % de la population. *Une zone urbaine sensible, c'est un endroit d'habitat dégradé et de chômage, avec 35 % de jeunes. Près de 7 millions de personnes y vivent. Cependant les immigrés ou leurs enfants n'en forment qu'un tiers.*

Le taux des élèves ne sachant pas lire à l'entrée en 6e – au sens où le déchiffrement ne s'accompagne pas de compréhension – est allé croissant depuis une dizaine d'années : on a tenté d'en minimiser le chiffre, on reconnaît maintenant qu'il est avoisine les 20 %. D'après certains professeurs et principaux de collège, ce chiffre ne fait que croître dans les années qui suivent, il est de près d'un tiers en 3e. Rappelons aussi que près de 150 000 jeunes quittent chaque année le système scolaire en situation d'échec scolaire.

Suite page suivante

Extraits de la Communication en Séance de l'Académie Française du 12 février 2013
<http://www.academie-francaise.fr/actualites/illettrisme-et-enseignement-du-francais>

SUITE

En conclusion, on observera d'abord que la situation de l'adulte illettré est la même que celle de l'enfant ou de l'adolescent qui lit mal : il déchiffre difficilement et ne donne pas de sens à ce qu'il lit. N'y aurait-il donc pas un lien entre l'illettrisme adulte et les retards de lecture constatés chez les enfants ? Il est probable que l'enfant ou l'adolescent en échec scolaire, et qui lit mal, lira de moins en moins, finira par en perdre complètement la pratique, risquant alors d'entrer dans la catégorie des adultes dits « illettrés ».

La question socialement et personnellement dramatique de l'illettrisme pourrait donc se jouer à l'école primaire, réputée autrefois pour l'excellence de son enseignement de la langue française. Tout porte en effet à croire que si des enfants ne savent pas lire, c'est qu'ils n'ont pas appris correctement à le faire, ou que leurs connaissances n'ont pas été fixées. Que s'est-il donc passé ? Ne faudrait-il pas s'interroger sur la manière dont sont formés les futurs maîtres de l'école élémentaire ?

On s'est focalisé sur les méthodes de lecture : faux débat, car depuis longtemps la méthode globale, accusée de tous les maux, a été abandonnée. On a développé aussi une approche médicale de l'échec, sous le nom savant de dyslexie. Or ce trouble est très rare, et ne sert qu'à dissimuler le nombre d'enfants ne sachant pas lire.

Ce sont les formes mêmes de l'enseignement qui sont en cause : pas assez d'exercices, pas assez d'appel aux automatismes, à la mémoire, un lien mal ou insuffisamment établi entre apprentissage de la lecture et apprentissage de l'écriture... C'est en effet par l'écriture, inscription corporelle des mots dans le geste, que la capacité de lecture se renforce, et devient aisée, Alain le disait déjà dans ses *Propos sur l'éducation*.

Apprendre à chacun et chacune à vivre en société, dans le respect des autres, des différences, des règles et des institutions

L'École est, dès la maternelle, le relais éducatif du milieu familial. Les parents ne peuvent être les seuls éducateurs, d'abord parce qu'ils ne sont pas disponibles à plein temps pour leurs enfants (travail, recherche d'emploi...), ensuite parce que le seul contact du cercle familial ne permet pas à l'enfant de se confronter à l'altérité. D'autre part, laisser aux seuls parents le soin de former culturellement et moralement leurs enfants est le meilleur moyen de favoriser le déterminisme social et la reproduction d'idéologies d'intolérance variées.

Ce rôle éducatif doit être réaffirmé et remis au cœur du projet de l'Éducation nationale. On réduit en effet trop souvent l'École à un rôle d'instruction. Si le terme « Éducation nationale » a été choisi, ce n'est pas par hasard. L'acquisition de connaissances académiques, scolaires, ne doit pas occulter l'importance de cet autre volet éducatif ...celui du savoir-être. L'École ne doit pas se cantonner à enseigner des savoirs dans une vision utilitariste, elle doit former des Hommes, de futurs adultes, de futurs citoyens.

Nous avançons l'hypothèse que, si le travail d'éducation civique et moral doit être présent du plus jeune âge, jusqu'à l'âge adulte (et pourquoi pas au-delà, même si c'est d'autres canaux d'influence et d'autres institutions qui prennent le relais), il est des âges de la vie où l'on y est tout de même plus réceptif.

Selon nous, l'école primaire, voire des premières années de collège, constituent le temps idéal pour « mettre le paquet » sur l'éducation civique et morale, tout simplement parce qu'il intervient avant l'âge parfois réfractaire et rebelle de l'adolescence, tout en étant déjà un âge de raison, de raisonnement, et d'empathie.

C'est à cet âge que l'on commence, bien souvent, à apprendre à vivre ensemble, dans le respect et la pleine conscience de l'autre. Pourquoi se priver de partir, de suite, sur de bonnes bases ?

Nous pensons même que la maternelle, bien que ne constituant pas à proprement parler une étape de l'enseignement obligatoire, peut être mise à profit pour développer les premières bases de respect d'autrui et des règles, ainsi que l'empathie.

Nous pensons enfin que l'Éducation Nationale se doit de donner à chacun et chacune une première vision de ce que sont ses droits élémentaires et courants. Car s'il est généralement d'autres moyens de connaître ses droits, nous ne devons pas oublier la possible minorité des enfants qui, cloisonnés par ailleurs dans un environnement familial intégriste (quelle qu'en soit la forme), risquent sans cela de ne jamais pouvoir prendre conscience de leur droit à exister, pleinement et librement.

Pour l'enseignement primaire et secondaire, fournir aux élèves les connaissances (savoirs, savoirs faire, savoir apprendre) nécessaire à la poursuite d'études « professionnalisantes »

« Professionnalisantes » ...à plus ou moins long terme, et quel que soit les cursus choisis (études universitaires et grandes écoles, voie générale qui les précède, diplômes professionnels, apprentissage...)

Toutefois, nous pensons qu'il n'est pas nécessaire, au primaire comme au collège, de trop vouloir rentrer dans les détails de telles connaissances, et surtout pas au détriment des priorités édictées ci-dessus. Ce sont les lycées et éventuellement les parcours universitaires ultérieurs qui ont vocation à pénétrer dans le vif des connaissances plus ou moins spécialisées de chaque branche.

Au-delà du secondaire, et quel que soit le cursus choisi, permettre à l'adolescent ou au jeune adulte d'accéder à un diplôme professionnalisant

Tout est dit : l'accès à un emploi qualifié est l'un des principaux moteurs de l'ascenseur social, qui, lorsqu'il fonctionne, contribue à réduire, génération après génération les inégalités sociales héritées du passé.

Mais, évidemment, un diplôme professionnalisant n'est rien sans un emploi à sa mesure. Ce qui pose la double question de la création d'emploi et du dynamisme économique d'une part (qui, bien sûr, n'a pas vocation à être traité par l'Education Nationale, et nous nous en tiendrons donc là) et d'autre part, de l'adaptation de l'offre diplômante à la demande économique.

Aujourd'hui, des secteurs entiers de notre économie manquent de jeunes professionnels qualifiés, alors que dans un même temps, pour de nombreuses filières, le mot « diplôme » n'est plus synonyme d' « emploi ». ...ce qui nous amène au point suivant :

Mettre en œuvre de vrais moyens de conseils, dénués d'aprioris, pour l'orientation des jeunes

...afin que, de nouveau, en France, « Diplôme » puisse être synonyme d'« Emploi ».

Afin que les jeunes, et leurs familles soient plus au fait des débouchés professionnels réels offerts par chaque formation.

Afin que ce soit en pleine connaissance de cause que le choix d'orientation de chacun puisse s'effectuer. Bien sûr, il sera toujours possible à tout un chacun d'opter pour une filière aux débouchés restreints, ...et de réussir dans cette voie, contre les probabilités ! Mais que le choix soit éclairé, qu'il soit assumé, sinon ce n'est plus un choix.

Permettre à chacun de s'épanouir au maximum de ses capacités.

...qui sont forcément disparates, mais c'est pourtant là que se trouve la clé d'une part non négligeable de satisfaction personnelle.

Etre artisan ou ouvrier qualifié, avec la raréfaction de postulants dans de nombreux métiers manuels et techniques, et les élévations de salaires induites par les déséquilibres entre offre et demande, n'est plus aujourd'hui, le marqueur d'une quelconque « infériorité » sur l'échelle sociale, ...pas plus que le marqueur d'une quelconque forme « d'infériorité intellectuelle » (Comment une telle idée peut-elle même exister ?!). Il suffit pour s'en convaincre d'observer la quantité de connaissances et de savoir-faire que viennent à maîtriser les travailleurs dits « manuels » au sommet de leur art.

Inversement, il est frustrant, pour un jeune qui en a les capacités intellectuelles, de se voir barrée la voie des études universitaires ou de grandes écoles à cause des contraintes financières induites par ces cursus longs, souvent éloignés du domicile familial. On note d'ailleurs que le travail étudiant est un facteur d'échec accru pour de telles études.

Travail salarié des étudiants = risque accru d'échec aux examens

Rapport « Economie et Statistique N422, 2009 » de l'INSEE « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires »

http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es422b.pdf

« Les résultats montrent que l'occupation d'un emploi régulier réduit significativement la probabilité de réussite à l'examen de fin d'année universitaire. S'ils ne travaillaient pas, les étudiants salariés auraient une probabilité plus élevée de 43 points de réussir leur année. Une analyse complémentaire montre que le cumul emploi-études n'a pas d'effet significatif sur la probabilité de poursuivre les études l'année suivante, quels que soient la filière et le niveau des études. »

« Permettre à chacun de s'épanouir au maximum de ses capacités » ...on se heurte ici à l'un des points les plus sensibles de notre approche philosophique, en France, de l'enseignement public.

D'aucuns argueront que de meilleurs résultats scolaires sont d'abord le résultat d'un meilleur environnement extrascolaire de l'enfant. De leur point de vue, si l'école et le collège permettaient aux élèves qui réussissent mieux, d'en apprendre plus que les autres, alors on reproduirait et on accentuerait immanquablement les inégalités sociales et culturelles, génération après génération.

A l'opposé, d'autres considèrent au contraire que les bons résultats d'un élève sont plus le fruit de son travail, de sa détermination, ou d'autres capacités indépendantes de son origine sociale. De ce point de vue, une école et un collège qui mettrait presque un point d'honneur à maintenir tout le monde « au même rythme » forçant les plus rapides à se calquer au pas des plus lents, serait tout simplement un système qui nivelle par le bas. ...et qui accentuerait progressivement les inégalités sociales et culturelles du fait des plus grandes possibilités laissées à ceux qui en auraient les moyens, de pallier les manques d'un enseignement public lacunaire (cours particuliers, recours à l'enseignement privé, ou tout simplement le fait qu'un parent ait le temps et les capacités d'aider son enfant lorsqu'il fait ses devoirs...)

...alors, qui a raison ? Où se trouve la vérité ?

Deux constats tout d'abord :

1. On ne peut nier que notre système éducatif primaire et secondaire est délibérément orienté suivant la première des deux philosophies énoncées. Le refus de l'existence de classes de niveaux, ou l'absence de la prise en compte sérieuse des précocités intellectuelles (hormis le fait de faire parfois « sauter des classes ») n'en sont que deux exemples.
2. Les cours privés sensés donner à l'enfant les « plus » qui lui permettraient de mieux réussir (s'entend de « mieux réussir que s'il n'en avait pas bénéficié ») n'ont jamais été autant à la mode que maintenant. ...ce qui accrédite l'idée que l'enseignement public est aujourd'hui majoritairement ressenti comme lacunaire, ou, tout du moins, qu'il est possible de prendre un « avantage » sur ce dernier grâce à un enseignement annexe.

Alors verdict ?

Le verdict est pour le moins accablant. Comme l'indique notamment le dernier rapport PISA de l'OCDE (*voir encadré page suivante*), « **En France, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est bien plus marquée que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. [...] Le système d'éducation français est plus inégalitaire en 2012 qu'il ne l'était 9 ans auparavant [...] En France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de chances de réussir qu'en 2003.** »

Egalité des chances et Education en France, la situation se dégrade !

Extraits du rapport PISA 2012

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>

En France, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est bien plus marquée que dans la plupart des autres pays de l'OCDE

Le système d'éducation français est plus inégalitaire en 2012 qu'il ne l'était 9 ans auparavant [...] En France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de chances de réussir qu'en 2003.

En France, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé n'obtiennent pas seulement des résultats nettement inférieurs, ils sont aussi moins impliqués, attachés à leur école, persévérants, et beaucoup plus anxieux par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE.

La proportion d'élèves « résilients » en France est également inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE. Ainsi, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 26 % des élèves les plus défavorisés obtiennent de très bonnes performances aux évaluations PISA, contre 22% en France.

Les élèves issus de l'immigration sont au moins deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en difficulté. Même après contrôle du milieu socio-économique, en France, les élèves issus de l'immigration accusent des scores inférieurs de 37 points à ceux des élèves autochtones, soit presque l'équivalent d'une année d'études (contre 21 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE).

Dans quasiment tous les pays, préscolarisation et performance en mathématiques sont étroitement liées. En France, les rares élèves qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement préprimaire sont issus de classes sociales très défavorisées

Le manque d'équité du système français se traduit, en termes de classement dans l'enquête PISA, par un écart de 20 places si l'on compare les performances des élèves issus des milieux les plus favorisés à celles des élèves issus des milieux les plus défavorisés. (*)

(*) La France se situe officiellement aux 21^e et 25^e places respectivement en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

Apprendre à apprendre, et donner envie d'apprendre

Parce que découvrir, apprendre, comprendre et transmettre sont des sources de plaisir simples mais intarissables, potentiellement accessibles à toutes et à tous, qui élèvent l'individu au-dessus de sa condition.

Il ne s'agit pas d'apprendre à apprendre en faisant ingurgiter des méthodes d'apprentissage, trop souvent mal comprises, et que les élèves ne s'approprient jamais vraiment. Une telle vision « mécanique » des méthodes d'apprentissage *aurait* plus d'un siècle de retard !

Nous ne sommes pas des pédagogues professionnels, mais nous oserons tout de même quelques pistes : peut-être faut-il d'abord donner le goût d'apprendre et de comprendre, quel que soit l'âge, mais en commençant le plus tôt possible. La curiosité est presque omniprésente chez les enfants aux âges du primaire, pourquoi ne pas en profiter ? Alors, s'ils ont le goût d'apprendre, gageons qu'ils auront le goût du travail qui permet d'apprendre ! Gageons même qu'ils seront plus enclins à accepter la rigueur nécessaire à l'enseignement dans de bonnes conditions.

Apprendre à apprendre, ça doit s'acquérir aux premières années du primaire, et ça doit se perfectionner ensuite.

Fournir à tous un bagage minimum de culture générale.

Pourquoi fournir un bagage de culture générale ?

Parce que cet ensemble de connaissances pourra offrir à tous les élèves des repères et de ressources pour leurs études ultérieures tout comme à l'âge adulte. Parce qu'il est plus difficile d'apprendre par soi-même quand on n'a pas au moins quelques indices pour juger de la crédibilité d'une nouvelle information.

L'internet offre aujourd'hui un accès facilité à une quantité phénoménale d'informations et de connaissances qui jusque-là étaient présentées sous des formats qui en rendaient l'acquisition plus longue et fastidieuse. Cependant, sa force est en même temps sa faiblesse : l'information n'y est que très peu hiérarchisée, et il est donc essentiel de savoir, par soi-même, y déceler le vrai de l'approximatif et du faux.

Pourquoi « minimum » ?

Parce qu'aujourd'hui, trop d'élèves sortent du système scolaire sans maîtriser l'écriture, la lecture, et le calcul, et présentent parfois même une expression orale lacunaire.

Parce qu'aujourd'hui, les fondements mêmes du respect et de la tolérance sont profondément ébranlés dans certaines classes, et que dans ces conditions enseigner devient une gageure, et apprendre, un exploit.

Parce qu'aujourd'hui, ce sont 20% des jeunes qui sont au chômage, quand des secteurs entiers de l'économie manquent de professionnels qualifiés (et même si la responsabilité dans ce constat n'incombe pas intégralement à l'Education Nationale, loin de là)

Parce que, finalement, il faut savoir établir des priorités. Parce qu'un bagage de culture générale ne peut être acquis et mis à profit si les connaissances de base ne sont pas maîtrisées, et si l'école et le collège ne sont pas des environnements suffisamment sécurisants pour que l'enfant ou l'adolescent puisse apprendre.

I. La méthode choisie pour l'élaboration de la réforme et pour la consultation afférente

Le moins qu'on puisse dire, c'est que la méthode choisie par le gouvernement est, malgré quelques faux-semblants, loin de faire la part belle au dialogue, qu'il soit politique, technique ou social.

1. Le contenu du *socle commun de connaissances de compétences et de culture* a directement fait l'objet d'un décret le 31 mars 2015.
2. Le déploiement opérationnel dudit socle commun a fait l'objet d'un second décret (le fameux décret du 20 mai 2015) au lendemain de manifestations hostiles au projet de réforme. Cet acte a été utilisé par le gouvernement pour adresser un message d'inflexibilité aux opposants au projet, mais il a surtout servi d'outil de communication pour le premier ministre afin de renforcer son image de « réformateur ferme et déterminé »
3. ...il en va de même de l'arrêté paru le même jour, fixant notamment les volumes horaires par matières pour les 4 classes du collège.

Finalement, à ce jour, la seule chose qui ait été sujette à concertation, c'est le contenu des programmes (la consultation était ouverte, d'une part au public, et d'autre part aux personnels de l'éducation nationale, via une plateforme internet, pendant un mois, jusqu'au 12 juin). Mais en fait, l'architecture même de ces programmes est fortement liée au socle commun de compétences, de connaissances et de culture, qui n'a pas été débattu.

La Ministre de l'Éducation Nationale ouvre une concertation sur à peine plus que des détails sémantiques, pour masquer le fait que tout le reste de la réforme passe par la voix des décrets et arrêtés, sans consultation réelle du parlement. ...sans réel débat démocratique, et sans réelle volonté de dialogue avec les professionnels de l'enseignement comme avec le reste de la Nation.

II. La conception générale de l'apprentissage scolaire obligatoire, la pédagogie, les pédagogies

En matières d'apprentissage, il est généralement admis que les méthodes les plus efficaces sont, par ordre croissant, celles qui font appel à :

1. la simple réception d'information verbale (écouter)
2. la réception d'information verbale doublée d'une information visuelle (écouter et voir – ou lire- en même temps)
3. l'assimilation de connaissance par la mise en pratique (en commençant par la répétition, si nécessaire), et de préférence, une mise en pratique qui fasse appel à plusieurs modes d'interaction avec l'environnement (ou plusieurs sens : voir, entendre, toucher...)
4. la reformulation, qui implique une compréhension des éléments essentiels du sujet tout comme des mécanismes plus généraux qui le sous-tendent. C'est cette reformulation qui ouvre la voie vers l'abstraction (la généralisation de ce qu'on a appris dans un domaine, pour l'appliquer à d'autres domaines)

Pour le dire différemment :

“Il y a également [en France] un [...] affrontement subreptice : celui des prétendus «modernes» contre les réputés «anciens».

Lorsque vous regardez les résultats des pays étrangers dans les classements internationaux, vous vous apercevez que ce sont les méthodes traditionnelles de transmission qui fonctionnent le mieux.

Il y a eu le débat sur la transmission de la lecture et de l'écriture. Trente pour cent des élèves arrivent en sixième sans maîtriser la lecture et l'écriture. A huit ou neuf ans, sauf exception, ils sont déjà condamnés à l'échec.

Pour autant, je ne considère pas que l'école française – eut elle conservé ses axes - était idéale. L'école traditionnelle française, bien qu'elle soit mille fois plus efficace que celle qu'on prétend construire, souffre d'un déficit de transmission de la créativité, de déclenchement de la confiance en soi chez l'enfant.

Il y a beaucoup à faire pour passer de la culture de l'appris à la culture du créer. Seulement, je crois qu'on ne crée bien que si l'on a, au minimum, la carte et la boussole pour se repérer dans les jungles du réel et du virtuel. ,,

(*) F Bayrou – interview paru dans Le Figaro, le 01/05/2015 – « L'école doit viser l'élitisme pour tous »

Les EPI, à la recherche de l'abstraction perdue ?

L'abstraction, c'est peut être, en un sens, ce qui est recherché par la mise en place des EPI, par l'incitation faite à croiser les réflexions et connaissances propres à des sujets plus ou moins distincts.

DECODEUR DE JARGON : pour bien comprendre de quoi on parle

Les EPI

Ou Enseignements Pratiques Interdisciplinaires

Huit thèmes, dont six seront obligatoires, à raison de deux à traiter chaque année de la 5e à la 3e, ce qui laisse, au mieux, quatre mois par thème sur l'une des trois années (5e, 4e et 3e) à raison d'une à deux heures par semaine ()*

- corps, santé, bien-être et sécurité
- culture et création artistiques
- transition écologique et développement durable
- information, communication, citoyenneté
- langues et cultures de l'Antiquité
- langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales
- monde économique et professionnel
- sciences, technologie et société.

Nota : Le présent encadré est une citation directe de l'interview de F Bayrou du 01/05/2015, toutefois, l'ensemble des informations peut être obtenu en consultant et en synthétisant les différents documents ministériels et gouvernementaux afférents (voir bibliographie et références en fin de rapport)

Mais, si l'idée est louable, la mise en pratique nous semble promise à se fracasser contre deux écueils.

1. Pour être vraiment efficace, une telle démarche devrait, à chaque fois, suivre l'ensemble du cheminement
 - Réception d'information
 - Assimilation par répétition simple (écrire sur le cahier le cours qui est exposé à l'oral, c'est, par exemple, mobiliser à la fois la perception auditive, la perception verbale, la perception visuelle, et la perception corporelle de la main qui écrit)
 - Assimilation par mise en pratique (refaire l'exercice, refaire la démonstration...)
 - Et seulement ensuite, reformulation, puis abstraction

« Pourquoi ? » Tout simplement parce qu'on ne peut pas reformuler ce qu'on ne connaît pas bien, ni les notions que l'on peine à manier intellectuellement.

Nous craignons que la manière même d'aborder ces EPI, par des thématiques imposées, dans un temps relativement bref, et dans un contexte de surcharge des programmes, prive les enseignants de pouvoir correctement assurer en amont, en cours traditionnel, les trois premières étapes de l'apprentissage avant de passer au croisement de connaissances.

2. Le second écueil est encore plus fondamental, tant du point de vue du but hypothétiquement recherché, que dans la méthode même par laquelle on semble depuis trop longtemps orchestrer l'approche des programmes scolaires en France. Les EPI listent des thèmes obligatoires, définissent et obligent au croisement de sujets prédéterminés, dont on entrevoit déjà des points communs. La démarche n'est même plus jalonnée, elle est dictée. Quel degré de liberté reste-t-il à l'esprit au sein d'un tel dispositif, alors même que l'abstraction est un phénomène psychique éminemment créatif, qui s'enrichit de parallèles improbables et d'associations d'idées qu'on aurait cru impensables ?

Différentes pédagogies, pour différents modes d'apprentissage ?

Nos histoires quotidiennes regorgent de ces exemples d'enfants et d'adolescents tellement prompts à apprendre qu'ils se sont ennuyés en classe au point de choisir de quitter prématurément le système scolaire, ou de ses enfants et adolescents qui ont galéré à mort pendant toute leur courte scolarité obligatoire, avant subitement de s'épanouir dans la branche professionnelle, ou encore de ceux qui, à peine sortis du collège sont entrés en BEP par alternance et y ont si bien réussi qu'ils ont ensuite enchaîné les étapes ; Bac Pro, BTS ...pour terminer Ingénieurs, avec tous les honneurs. Ce n'est pas une légende urbaine : tous ces enfants, adolescents, et jeunes adultes existent ! Et ils ont tous un point commun : parce qu'ils sortaient de la norme, parce qu'ils s'écartaient trop de la moyenne (par le « haut » comme par le « bas »), l'Education Nationale n'a pas réussi à les prendre en compte. Certains s'en sont malgré tout sorti, par d'autres voies... mais pour les autres, quel gâchis !

...c'en est même écœurant : au nom d'une pseudo-idéologie égalitariste, qui confond réussite scolaire et héritage social, on a refusé de se donner les moyens d'aider ces enfants et ces jeunes, qui constituent peut-être des minorités, mais des minorités substantielles et qu'en aucun cas nous n'avions le droit d'abandonner à leur sort. Le « système » a refusé de les prendre en considération, parce qu'ils n'entraient pas dans le cadre ...on pourrait dire « dans le moule ».

...à tel point qu'en France, aujourd'hui, ce sont 70% des 2,2% d'enfants précoces (ou « surdoués ») qui se retrouvent en échec scolaire à la fin du collège. Près de la moitié d'entre eux quittent le système scolaire sans le BAC. (Voir encadré en page suivante)

Pour le dire différemment :

“ Le collège unique n'est pas la question, la question c'est le collège uniforme.

Je suis moi-même l'auteur dans les années 1990 de la formule " collège unique, collège inique ", mais c'était une formule approximative. Le collège unique a été conçu, très justement, dans le septennat de Valéry Giscard d'Estaing, pour échapper à la discrimination dévalorisante entre lycées et collèges d'enseignement secondaire (CES, urbains) et collèges d'enseignement généraux (CEG, ruraux).

Il est juste que tous les élèves, à l'instar de l'école élémentaire, suivent le même cycle d'enseignement secondaire et cela ne peut être remis en cause.

En revanche, faire suivre à tous les élèves, quel que soit leur niveau, le même cursus pédagogique, c'est se condamner à en maltraiter un grand nombre. ,,

(*) F Bayrou – Dix évidences sur la réforme du collège

**70 % des 2,2% d'élèves « surdoués » sont en échec scolaire
...et près de la moitié d'entre eux quitte le système scolaire sans le bac.**

http://ecoles.ac-rouen.fr/circfecamp/IMG/pdf/precosite_2.pdf

(D'autres sources concordantes sont disponibles sur le sujet, nous nous en sommes tenus à un document institutionnel établi par l'académie de Rouen.)

I - Qu'est-ce qu'un E.I.P ? (Enfant Intellectuellement Précoce)

C'est un enfant dont l'âge mental est de 2 à 7 ans en avance sur son âge réel.

En terme de chiffres, est considéré comme précoce un enfant dont le Q.I mesuré par le test de WECHSLER est supérieur à 130.

Cela représente 2,3 % de chaque classe d'âge, soit 400 000 enfants entre 6 et 16 ans répartis actuellement dans le système scolaire français.

Il y a des E.I.P dans tous les milieux socioculturels

II- Pourquoi doit-on s'intéresser aux E.I.P ?

- *parce que paradoxalement précocité signifie souvent handicap ;*
- *parce que chez ces enfants doués d'un potentiel intellectuel exceptionnel, la réussite scolaire et sociale est loin d'être la règle ; ce sont des inadaptés.*
- *parce que : 1/3 de ces enfants à la fin de la 3ème sont de bons voire de brillants élèves ;
1/3 est moyen ou médiocre (la moitié pouvant redoubler un à deux fois) ;
1/3 est en échec scolaire total.*

Au total c'est la moitié de ces enfants qui ne feront pas d'études du tout ou des études sans rapport avec leurs capacités intellectuelles.

La période critique est le collège.

La pédagogie, les pédagogies... de l'exigence de refonder la formation des enseignants

Le sujet de la formation des enseignants est à ce point essentiel, selon nous, à l'amélioration de notre système éducatif public, que nous avons jugé bon de lui consacrer un chapitre entier (cf. Chap. VI). A contrario, tout un chacun pourra juger sur pièce de la vacuité de la réforme protégée par le gouvernement Valls en la matière !

Enseigner, c'est savoir être pédagogue, et avoir même plusieurs cordes à son arc en la matière, pour pouvoir gérer au mieux les différences inévitables qui existeront entre les élèves d'une classe. Or, cette idée fait naître deux considérations :

1. Pour être pédagogue, encore faut-il avoir été initié à la pédagogie. Pour apprendre la pédagogie, ne vaut-t-il pas mieux, pour l'occasion, suivre le bon vieux principe énoncé plus haut, qui d'un apprentissage théorique, aboutit à une appropriation de la connaissance concernée, via les processus de mise en pratique ?
2. Pour pouvoir s'adapter aux différences existantes entre les élèves, tant les différences de niveau liées aux disparités dans leurs parcours scolaires antérieurs, que de différences dans les mécanismes même d'apprentissage, les enseignants ont besoin de temps. ...or de temps, ils ne semblent pas en avoir, avec des programmes dont la plus commune caractéristique, est de ne pouvoir être terminés en fin d'année qu'à grand renfort de « bâclages » !

La pédagogie ne peut rien sans autorité

L'autorité, raisonnée mais ferme, juste mais exigeante, est indispensable à l'enseignement dans de bonnes conditions. Or la classe est un milieu qui peut être particulièrement hostile.

- Confinant en son sein souvent une bonne trentaine d'individualités, la classe peut être un lieu de bruit, voire de brouhaha.
- La classe, comme le reste de l'établissement, peut être un lieu où s'exercent des pressions, où les groupes d'individus peuvent être soumis à la tentation de fonder leur cohésion sur l'exclusion voire la victimisation morale et parfois physique d'autres groupes, ou d'autres individus.
- Finalement, la classe est, comme tout autre lieu, un endroit où individus et groupes d'individus tenteront toujours de transgresser, plus ou moins progressivement, plus ou moins franchement, les règles imposées. Il s'agit là d'un comportement humain. Les tout jeunes enfants y ont recours vis-à-vis de leurs parents, nous autres adultes y avons recours de manière peut être plus sporadique, mais aussi plus variée de par les multiples facettes de notre vie. ...comment pourrait-on imaginer que des enfants et des adolescents n'aient pas cette même tentation de « tester les limites »

Le meilleur pédagogue du monde ne pourra rien dans une salle de classe noyée sous le chahut. Il ne pourra rien s'il se laisse submerger par la désobéissance. Et le plus volontaire des élèves ne pourra pas apprendre, ni dans le chahut, ni si son univers scolaire se charge d'insécurité et de crainte.

Oui ! L'Éducation Nationale a le DEVOIR de faire preuve d'autorité. Et d'aider ses enseignants à faire preuve d'autorité. ...pas d'autoritarisme, juste d'autorité. Et c'est l'un des plus fiers services qu'elle pourra rendre à nos enfants et à leurs parents.

Ceci dit, l'autorité ne se décrète pas. Tout du moins, il ne suffit pas de la décréter pour qu'elle s'exerce et soit respectée.

L'autorité est un savant mélange :

- de charisme, ou tout du moins de confiance en soi
- de légitimité
- de force, fut-elle règlementaire

La légitimité se décrète. La force du règlement, et les moyens disciplinaires qui lui donnent sa crédibilité s'organisent. Du reste, il est essentiel que lors de leur formation initiale, puis pendant leurs premières années de pratique, les enseignants puissent apprendre l'exercice de l'autorité. Qu'il s'agisse de méthodes (gestion de groupe, gestion de crise...) comme de mise en pratique.

Conclusion du chapitre II

Par crainte des inégalités de traitement, la réforme une fois de plus, tente d'éradiquer toute différence. Ce faisant, elle étouffe dans l'œuf d'excellentes idées, elle met encore un peu plus de sable dans les engrenages de l'ascenseur social, elle exclut de fait des populations entières d'élèves parce qu'ils n'arrivent pas à entrer dans la norme, et prive les enseignants de la liberté d'action nécessaire au plein exercice de leur art.

Le ministère manque-t-il à ce point de confiance dans la compétence, l'intégrité et le dévouement à leur mission de ses professeurs pour s'imaginer qu'il faille à ce point restreindre leurs degrés de liberté d'enseigner ?

Nous croyons au contraire qu'il est temps de restaurer la confiance en France. Guidez les enseignants, éclairez leur chemin, indiquez leur la direction, mais de grâce, cessez d'imaginer -ou pire d'exiger- qu'ils marchent tous exactement de la même manière !

III. L'organisation de la scolarité, la structuration des parcours scolaires

De l'autonomie des établissements, dans la réforme

De quelle autonomie parle-t-on ?

La seule mesure d'autonomie relevée dans l'actuelle répartition des volumes horaires et de programmes est une dotation horaire globale de 2,75 heures à compter de la rentrée 2016, puis de 3 heures à compter de la rentrée 2017. Elle est allouée aux établissements afin de « *favoriser le travail en groupes à effectif réduits et les interventions conjointes de plusieurs enseignants [...] L'emploi de cette dotation est réparti [selon] les besoins définis dans le projet [de chaque] établissement [...]* »

Cette dotation horaire complémentaire, qui constitue donc une option peut être notamment allouée à l'étude des langues et cultures de l'antiquité et des langues et cultures régionales, dans la limite de 1 heure en 5^e et de 2 heures en 4^e et en 3^e.

Cette mesure peut être une bonne chose à la condition, selon nous, que chaque établissement puisse au sein de ces 3 heures optionnelles, développer différents accompagnements en fonction d'abord, des besoins des élèves les plus en difficulté sur la lecture, l'écriture et le calcul, tout en conservant quelques possibilités d'« aller plus loin et d'étudier autre chose » pour les élèves qui le désirent.

La question est donc de savoir si, même dans les plus petits établissements, et ceux touchés par de forts taux d'échec scolaire, il restera possible de développer, même pour peu de demandeurs, des options telles que l'apprentissage du grec ou du latin, ...ou autres ouvertures vers d'autres connaissances que celles du seul programme de base.

Curieusement, l'un des reproches formulé à l'encontre de cette mesure est qu'elle accentuerait les disparités entre les établissements de secteurs « favorisés » par rapport à ceux de zones « défavorisées ». La crainte formulée par les détracteurs de la mesure étant que les établissements touchés par les plus forts taux d'échec scolaire (et donc, réputés les plus difficiles, et situés dans des secteurs défavorisés) seraient ceux où l'on bâclerait les plus de telles options, par opposition avec des établissements d'un meilleur niveau (réputés également plus exigeants vis-à-vis de leurs élèves).

Dans l'énoncé même du problème, on sent bien qu'on se trompe de question : le problème n'est pas de savoir si l'on laisse aux établissements la possibilité de répartir différemment leurs efforts éducatifs (pour une proportion tout de même de seulement 10 % du volume horaire, et sous forme d'options) en fonction des lacunes et besoins de leurs élèves. La question est clairement celle de l'exigence que doivent affirmer les personnels éducatifs vis-à-vis de l'enseignement qu'ils prodiguent, ET BIEN PLUS ENCORE, de la répartition par l'administration des moyens humains, quantitatifs et qualitatifs, ainsi que celle des moyens financiers, en fonction des inégalités de nos territoires URBAINS ET RURAUX.

Quid des classes à plusieurs années d'âge, notamment certaines classes rurales ?

Un phénomène globalement peu médiatisé : l'existence de classes à plus de deux années d'âge au primaire dans les zones rurales. Une approche traditionnelle de la pédagogie et de l'évolution des connaissances « année après année » semble faire peser sur de telles classes un désavantage flagrant : malgré un effectif possiblement réduit, l'enseignant va devoir jongler avec plusieurs stades de maturité psychique et de connaissances, et ne va pas pouvoir consacrer à chaque année d'âge un « temps plein » de disponibilité.

A moins que l'on se résigne à la désertification de nos territoires ruraux, qui ont pourtant fait la richesse et l'identité de notre pays, et sont encore aujourd'hui une mine de ressources pourvu qu'on veuille bien avoir la volonté et l'inventivité suffisante pour les mettre en valeur, à moins qu'on se résigne à rendre la vie de toutes les jeunes familles rurales impossible par l'éloignement du service public éducatif, de telles classes à plus de deux années d'âge continueront à exister au primaire. Alors, que fait-on ?

Et si, justement, on essayait de transformer une faiblesse en force ? ...si au moins, on essayait de trouver des méthodes pédagogiques efficaces et plus adaptées à ces classes ?

Une idée ! ...qui n'a pas pour autre prétention que celle de montrer qu'on peut au moins essayer de penser différemment la pédagogie dans ces situations : *Parmi les modes d'apprentissage, il semble en exister un très efficace pour fixer définitivement les connaissances et faire appel tant à l'esprit de synthèse qu'à l'abstraction, c'est d'apprendre à quelqu'un d'autre ce qu'on vient d'apprendre. Bien sûr le propos n'est pas de lâcher sans filet des « plus grands » pour qu'ils apprennent mal à des « plus petits » de connaissances parcellaires, et mal appréhendées, mais pourquoi nous priverions-nous de mettre en relation étroite des âges différents afin, au moins, d'aller plus vite sur certains aspects -comme celui du savoir être et de la responsabilisation, par exemple- ?). Peut-être des enseignants ont-ils d'ailleurs déjà recours à de telles méthodes avec succès ?*

D'une manière plus générale, et sans préjuger des solutions effectives qui pourraient émerger, il nous faudra admettre que l'enseignement dans des classes de plusieurs années d'âge nécessite des formations particulières, d'élaborer de nouvelles méthodes pédagogiques, de faire confiance à l'esprit d'adaptation et à l'inventivité des enseignants, et une attribution particulière de moyens, comme c'est déjà le cas pour les établissements les plus défavorisés.

Bien sûr, dans la situation actuelle, chaque centime supplémentaire alloué à un secteur rural ou à un établissement difficile devra signifier une économie dans un autre domaine. Notre regard se tourne, en l'occurrence, vers deux sources d'économies :

1. Les Classe Préparatoires aux Grandes Ecoles, qui ne représentent qu'environ 0,7 % des élèves de l'Education Nationale, mais accaparent le double (1,3%) du budget de l'enseignement. (maternelle, primaire, collège, tous lycées, CPGE). Soit 30% à 35% de dépense supplémentaire par élève par rapport au lycée.
2. On compte, en France, au bas mot, une quinzaine d'organismes différents intervenant dans le conseil et l'aide à l'orientation. Faisons d'une pierre deux coups : simplifions ce méandre administratif, supprimons les doublons... et réaffectons les fonds que l'on aura immanquablement dégagés vers les publics et les établissements les plus en difficulté.

Questionnements quant à la pertinence d'un collège entre le primaire et le lycée

NOTE : cette question n'est pas abordée par la réforme du primaire et du collège, mais elle est apparue lors des travaux prospectifs de notre groupe de réflexion.

« Pourquoi ne pas prolonger le primaire jusqu'à l'actuelle 6° ou 5°, et faire migrer les classes restantes du collège vers le lycée, professionnel si besoin ? »

La question est ouverte : elle rompt clairement avec notre vision historique et actuelle de l'organisation de l'enseignement obligatoire jusqu'à 16 ans. Elle pose clairement la question de l'orientation de certains élèves vers les classes professionnelles plus tôt dans leur scolarité (en 4° ?). (...et bien que des 3° dites « préparatoires à l'enseignement professionnel » existent déjà).

Mais en retour, la question à poser est « Qu'avons-nous à gagner à prolonger le primaire et à anticiper le lycée, alors même que le collège constitue aujourd'hui une étape intermédiaire entre l'enseignement généraliste dispensé par un seul enseignant au primaire, et l'enseignement spécialisé de chaque matière au lycée, avec des rythmes d'apprentissage qui se veulent préparatoires aux études supérieures ? »

Des risques liés à la création d'un 3^e cycle à cheval entre l'école primaire et le collège ?

La réforme commet l'erreur de constituer un cycle à cheval entre le primaire et le collège. (Le CM1, le CM2, la 6^e) Il faut bien comprendre que, dans le sens de la réforme, chaque cycle est caractérisé par un seul programme, et des exigences de maîtrises pour les élèves *en fin de cycle*.

Se pose donc la question de savoir comment pourront bien faire les enseignants du primaire et du collège pour s'accorder sur la continuité des enseignements entre le CM2 et la 6^e ?

Quelle motivation pour le ministère à définir une telle délimitation du troisième cycle ? ...espérons que ce n'est pas juste la volonté d'uniformité de présentation (trois cycles de trois ans chacun) de leurs documents !?

Ecole primaire et collège, pour une meilleure répartition des missions et des priorités !

Pour faire bref, étant donné que nous avons déjà développé les arguments qui soutiennent cette idée au précédent chapitre : nous pensons qu'il est essentiel de répartir les priorités et missions d'enseignement entre le primaire et le collège. Au lieu de ça, la réforme actuelle prétend uniformiser l'ossature de base de chacun des trois cycles qu'elle instaure, avec à chaque fois les 5 domaines du socle commun.

Les 5 domaines du socle commun :

« 1° les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ;

« 2° les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ;

« 3° la formation de la personne et du citoyen : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ;

« 4° les systèmes naturels et les systèmes techniques : ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ;

« 5° les représentations du monde et l'activité humaine : ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain. »

Selon-nous, pourtant, l'approche de ses domaines doit être priorisée en fonction des âges :

Au primaire :

- Fournir à chacun et chacune les bases minimales pour se défendre dans la vie : savoir lire, savoir écrire, savoir compter.

Il faut mettre le paquet là-dessus au primaire, et ne pas se priver de mettre en place dans le secondaire des sessions de rattrapage et de remise à niveau spécifiques pour les élèves qui entreraient quand même au collège avec des lacunes en la matière. Nous l'avons dit, on peut même envisager des « interstices » d'un an ou deux dans la scolarité secondaire s'il le faut.

- Apprendre à chacun et chacune ses droits élémentaires, ainsi que les bases de ses droits courants, et lui inculquer la notion de ses devoirs vis-à-vis d'autrui et de l'état, au premier rang desquels, le respect et la tolérance. (C'est le savoir être)

Le « savoir-être » et le « savoir faire respecter ses droits », c'est un esprit qu'on doit acquérir au primaire, mais pour lequel ensuite il ne faut pas baisser la garde. Du reste, il est évident que c'est au secondaire que les professeurs pourront commencer à rentrer dans certains détails des droits et devoirs de chacun, et de l'éducation civique et morale.

- Apprendre à apprendre, et donner envie d'apprendre

C'est en maternelle et au primaire que ça se travaille vraiment, même si rien n'empêche de cultiver l'envie d'apprendre par la suite.

Au collège :

- Fournir à tous un bagage minimum de culture générale

Ca commencera forcément au primaire, notamment quand il s'agira d'apprendre à être curieux. Mais s'il faut énoncer de priorités, nous pensons que l'approfondissement des détails de la culture générale peut attendre le collège, où ils seront d'ailleurs probablement bien mieux appréhendés du fait d'une maturité intellectuelle plus aboutie des élèves. Une exception toutefois : quelques bases d'histoire et de géographie sont essentielles au primaire pour fournir aux élèves quelques premiers repères par rapport au monde qu'ils percevront via leurs écrans de télé et d'ordinateur, déjà à cet âge.

- Fournir aux élèves les connaissances (savoirs, savoirs faire, savoir apprendre) nécessaire à la poursuite d'études « professionnalisantes » à plus ou moins long terme, et quel que soit les cursus choisis

Là, on est clairement passé au domaine de l'enseignement secondaire. Il est important que les élèves apprennent les bases de la lecture, du calcul, de l'écriture et du savoir être au primaire, pour justement pouvoir acquérir ces connaissances plus spécialisées telles que les sciences naturelles ou la technologie ensuite.

- Mettre en œuvre de vrais moyens de conseils, dénués d'aprioris, pour l'orientation des jeunes. Afin que, de nouveau, en France, « Diplôme » puisse être synonyme d'« Emploi ».

Ça commence à la fin du collège, dans les deux dernières années, mais ça s'amplifie surtout au lycée. ...après le lycée, les réorientations sont toujours possible, mais du temps aura déjà été perdu.

Au-delà du collège

- Au-delà du secondaire, et quel que soit le cursus choisi, permettre à l'adolescent ou au jeune adulte d'accéder à un diplôme professionnalisant

- Permettre à chacun de s'épanouir au maximum de ses capacités.

Ce n'est pas une priorité pédagogique, c'est une philosophie, dont les fruits se cueilleront après le lycée, mais qui aura dû être présente à tous les âges de la scolarité.

Pour le dire différemment :

“ La crise du collège n'est pas une crise du collège. Les problèmes que rencontrent nombre d'élèves dans les quatre premières années de l'enseignement secondaire proviennent en fait des lacunes non résolues dans l'enseignement primaire, notamment et d'abord les blocages devant la lecture et l'expression écrite et orale. Refuser d'en tenir compte en traitant le collège comme un problème en soi, c'est courir à l'échec. „

(*) F Bayrou – Dix évidences sur la réforme du collège

Conclusion du chapitre III : en finir avec la recherche acharnée de l'uniformité

Au même titre que nous dénonçons la recherche de l'uniformité au nom d'un égalitarisme de façade dans les approches pédagogiques comme dans le traitement des retards ou précocités des élèves, nous dénonçons la recherche d'une uniformité « de présentation » qui prévaut dans la démarche de réforme du gouvernement de Manuel Valls.

Par souci d'uniformité de durée des trois cycles, le gouvernement veut que le troisième cycle soit à cheval entre le primaire et le collège, ce qui est contre-productif.

Par souci d'uniformité de présentation, le gouvernement édicte un archétype d'architecture en cinq domaines, identique pour chacun des trois cycles de la scolarité obligatoire, et faisant fi de l'opportunité –et même de la nécessité- qu'il y a de faire coïncider les différents domaines, priorités et missions de l'Éducation Nationale... avec les différents stades de maturité psychique et psychologique des enfants et adolescents.

Comme indiqué plus haut, nous saluons le petit grain de ciel bleu dans la grisaille de l'acharnement « uniformiste » que constitue l'autonomie (pour 10% du temps pédagogique, sous la forme d'options) qui est offerte aux établissements pour proposer à leurs élèves des occasions d'apprendre « autre chose » ou d'apprendre dans de meilleures conditions (groupes restreints...)

Nous rappelons enfin que, selon nous les classes de primaire (rurales) à plusieurs années d'âge, ainsi que les établissements primaires et secondaires situés dans les secteurs les plus défavorisés doivent bénéficier de moyens humains quantitatif et qualitatif privilégiés, ainsi que de moyens financiers accrus (quand ce n'est pas déjà le cas). Nous rappelons que, selon nous, toute allocation de moyens supplémentaires ciblés doit être contrebalancée par une économie équivalente dans un autre domaine, et nous citons, comme sources potentielles d'économies, sous réserve de plus ample étude, une réadaptation des moyens des CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles) ainsi qu'une simplification du système de conseil et d'aide à l'orientation, par un regroupement des organismes impliqués, et une suppression des doublons.

IV. Le contenu pédagogique, et les volumes horaires afférents

Ci-après, par matière, les volumes horaires actuels au collège, et ceux envisagés par la réforme.

Français

4,5 heures en 6°, en 5° et en 4° / 4 heures en 3°

Contre, actuellement 4,5 heures dont 0,5 heure en groupe réduit OU 5 heures en 6°, puis 4 heures en 5° et en 4°, et de nouveau 4,5 heures en 3°

Concernant les volumes horaires au collège, on note de légères variations, qui ne semblent pas altérer fondamentalement les conditions d'enseignement du Français.

Nous notons, pour les projets de programme du cycle 2 au primaire (CP, CE1 et CE2) une volonté marquée de donner la priorité à l'apprentissage de la langue Française. Nous saluons ce choix, qui relève du simple bon sens.

Langue vivante 1

4 heures en 6° / 3 heures en 5°, en 4° et en 3°

Inchangé par rapport aux volumes horaires actuels

Il est intéressant que l'apprentissage d'une première langue vivante commence dès le CP. La confrontation dès les plus jeunes âges avec des sonorités et des formes grammaticales différentes est en effet reconnue pour favoriser ultérieurement la maîtrise de plusieurs langages, y compris la langue maternelle.

Nous émettons toutefois des réserves quant aux moyens réels dont disposeront les instituteurs et institutrices pour mener à bien cette mission sur la LV1 (compétences personnelles, disponibilité horaire par rapport aux autres enseignements, moyens audiovisuels pour diffuser des films ou des bandes sonores d'apprentissage...)

De manière plus générale, nous lançons une alerte quant au très faible taux d'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères, et tout particulièrement l'anglais, au collège et au lycée, aujourd'hui. (Voir encadré page suivante)

Très peu de collégiens et de lycéens français sortent effectivement du système éducatif en maîtrisant suffisamment l'oral et l'écrit anglais pour engager des discussions en « situation réelle » (on parle là de converser au téléphone avec un fournisseur ou un client étranger, même pour des sujets de faible technicité ...ou de se retrouver en immersion seul dans un pays anglophone)

Nous ne sommes toutefois pas assez spécialistes de la question pour nous permettre d'émettre des propositions sur cette problématique, si ce n'est, peut-être, la nécessité d'engager une réflexion au sein du corps enseignant concerné afin d'identifier les points bloquants et les solutions éventuelles, y compris en termes de nouvelles pédagogies.

Apprentissage de l'anglais, il y a urgence à réagir !

Rapport de l'Education Nationale – consultable en ligne

<http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/europe-competences-eleves-langues-etrangeres.html>

La Commission européenne a publié le 21 juillet 2012 la première étude sur les compétences linguistiques des élèves en Europe. L'enquête menée dans 14 pays européens, auprès de collégiens et lycéens âgés de 14 à 16 ans, relève des écarts très importants entre les pays

L'évaluation portait sur les deux langues les plus enseignées dans chaque pays participant, parmi les cinq langues officielles les plus parlées au sein de l'Union européenne (anglais, allemand, espagnol, italien et français).

[Concernant le taux] des élèves compétents dans leur première langue étrangère (l'anglais). Les plus mauvais résultats sont enregistrés en France et en Angleterre, dont les taux respectifs sont de 14% [pour les élèves français - anglais première langue étrangère] et de 9% [pour les élèves anglais - français première langue étrangère].

[On] constate que l'apprentissage de plusieurs langues ou le contexte sociétal et familial favorisent la maîtrise des langues étrangères.

Langue vivante 2

Aucun volume horaire en 6° / 2,5 heures en 5°, en 4° et en 3°

Contre, actuellement 3 heures en 4° et en 3°. La LV2 pouvant être une langue régionale

Actuellement, en 3° il est possible de suivre une seconde option LV2 (une LV3 en quelque sorte), pouvant être une langue étrangère, ancienne ou régionale.

Nous déplorons la réduction de volume horaire relative à l'apprentissage approfondi d'une langue ancienne ou régionale en troisième (voir ci-après, sous chapitre dédié)

Pour ce qui est de l'apprentissage des autres langues vivantes au collège, dans le cadre de la LV2, l'ouverture de tranches horaires en 5° (l'année la moins chargée dans l'ancienne répartition horaire) peut être une bonne chose.

Enseignements artistiques (arts plastique + éducation musicale)

1 heure + 1 heure en 6°, en 5°, en 4° et en 3°

Inchangé par rapport aux volumes horaires actuels

Pas d'observations particulières.

Nous notons positivement, qu'outre les arts plastiques et les arts musicaux, qui bénéficient de créneaux horaires dédiés, les programmes et la pratique courante des enseignants tendent également, dans d'autres matières (notamment le français, l'histoire et la géographie) à aborder d'autres formes d'expression artistique (théâtre, cinéma, architecture...) ou d'autres manifestations de ces arts musicaux et plastiques.

Mathématiques

4,5 heures en 6° / 3,5 heures en 5°, en 4° et en 3°

Contre, actuellement 4 heures en 6°, puis 3,5 heures en 5° et en 4°, et de nouveau 4 heures en 3°

L'apprentissage des mathématiques semble être la seconde priorité du primaire après l'apprentissage du français. Nous saluons ce choix.

Au niveau du collège, les volumes horaires ne changent que faiblement.

Toutefois, nous déplorons que les mathématiques ne soient vues, au travers du socle commun, qu'au titre de « langage scientifique ».

S'agit-il d'un vice de conception philosophique des enseignements de base, ou pire encore, du résultat d'une bête volonté d'uniformisation de présentation, cherchant à regrouper sous un même terme réducteur, des choses pourtant fondamentalement différentes ? Quoi qu'il en soit, réduire les mathématiques au rang de langage, s'est prendre le risque de trop s'attarder sur la sémantique et le formalisme, au détriment de la compréhension même des phénomènes - concrets - qui sous-tendent les résultats mathématiques, des opérations de bases jusqu'aux problèmes complexes.

Maitriser l'outil mathématiques, plus que le simple langage mathématique, c'est se donner les moyens, dans les domaines scientifiques et techniques, tout comme dans certains domaines de la vie professionnelle ou privée, de percevoir les détails et la finesse de certains problèmes, pour prendre ensuite la bonne décision. Maitriser les mathématiques, c'est plus que savoir décrire un phénomène observé, c'est savoir aller plus loin, c'est savoir généraliser, c'est savoir abstraire, c'est savoir anticiper, prédire et prévoir.

Comme pour l'apprentissage de l'anglais, il semblerait que les mathématiques soient mal maitrisées par de trop nombreux collégiens et lycéens. Le niveau de performance des élèves français en mathématiques marque d'ailleurs un recul dans les études PISA de l'OCDE (*voir encadré page suivante*).

Là encore, il est urgent de s'interroger sur les méthodes pédagogiques, et d'associer à ces réflexions les enseignants concernés. Une recherche et une étude des méthodes de certains enseignants obtenant de meilleurs résultats auprès de leurs élèves (il en existe forcément...) pourrait certainement s'avérer éclairantes pour le reste de la profession.

Diminution des performances en mathématiques, le problème est-il bien formulé ?

Extraits du rapport PISA 2012

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>

En France, le score obtenu en mathématiques par les élèves de 15 ans a diminué de 16 points entre PISA 2003 (511 points) et PISA 2012 (495 points), ce qui, en 9 ans, fait passer la France du groupe des pays dont la performance est supérieure à la moyenne de l'OCDE au groupe des pays dont la performance est dans la moyenne de l'OCDE.

Par rapport aux résultats de 2003 [de performance en mathématiques], il y a à peu près autant d'élèves très performants (niveau 5 ou 6 de compétence) en France, **mais surtout beaucoup plus d'élèves en difficulté** (sous le niveau 2 de compétence), **ce qui sous-entend que le système s'est dégradé principalement par le bas entre 2003 et 2012.**

Les élèves français de 15 ans ont beaucoup de mal à « formuler » des situations de façon mathématique, alors qu'ils « interprètent » relativement bien des résultats mathématiques et qu'ils « emploient » des concepts, faits, procédures et raisonnements mathématiques aussi bien que les élèves des autres pays de l'OCDE.

SVT, Technologie, Physique Chimie

4 heures en 6° / 1,5 heure + 1,5 heure + 1,5 heure en 5°, en 4° et en 3°

Contre actuellement 3 heures en 6° (réparties en 1,5 h + 1,5h respectivement pour les sciences de la vie et de la terre, et la technologie)

Répartition de 1,5 + 1,5 + 1,5 heures inchangée en 5° et 4°

Actuellement, en 3°, sont alloués 1,5 heure aux sciences de la vie et de la Terre, pour 2 + 2 heures respectivement à la Technologie et à la Physique-Chimie.

Les projets de programmes prévoient, au primaire, peu d'enseignement des sciences naturelles et technologiques. Ce choix n'appelle pas d'observations de notre part, étant nous-même favorables à la priorisation de l'apprentissage du français et des mathématiques, et dans une moindre mesure de l'histoire-géographie au primaire. Nous notons que la part résiduelle des apprentissages dédiés aux sciences naturelles et techniques introduite au primaire peut avoir pour effet positif d'éduquer la curiosité, l'envie d'apprendre, et l'ouverture d'esprit des enfants.

Au collège, les légères variations de répartitions horaires entre les différentes années n'appellent pas de commentaire, selon nous.

Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique

3 heures en 6°, en 5° et en 4° / 3,5 heures en 3°

Inchangé par rapport aux volumes horaires actuels

Sans observations de notre part concernant le contenu des enseignements d'histoire-géographie, y compris aux cycles 3 et 4, de même que pour de qui sont des répartitions horaires au primaire et au collège.

A la lecture des projets de programmes des cycles 3 et 4, nous nous étonnons de la polémique née autour d'hypothétiques disparités de traitement entre l'émergence de l'islam et le monde musulman du VII° au XIII° siècle, et les sociétés médiévales d'Europe à la même période. (Toutes deux traités en 5°, a part apparemment proportionnelle, et sans apparente connotation...). Nous notons que le traitement des âges des lumières, dont il a parfois été question dans le débat, est abordé en 1° partie du programme de 4°.

Pour juger sur pièce

Extrait du projet de programme d'Histoire pour le cycle 4 (page 40)

<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/college/>

En 5°

Thème 1 : La Méditerranée, un monde d'échanges : VII-XIII e siècles

- L'Islam : débuts, expansion, sociétés et cultures
- Les empires byzantin et carolingien entre Orient et Occident
- Routes de commerces, échanges culturels

Thème 2 : Société, Église et pouvoir politique dans l'Occident chrétien- XIe -XVe siècles

- Une société rurale encadrée par l'Église
- Essor des villes et éducation
- La construction du Royaume de France et l'affirmation du pouvoir royal (Xe-XVe siècles)

Thème 3 : XVIe - XVIIe siècles : nouveaux mondes, nouvelles idées

- Le monde vers 1500
- Pensée humaniste, Réformes et conflits religieux
- L'émergence du roi absolu

Thème 1 de 4° : L'Europe et le monde XVIIe – XIXe siècles

- Un monde dominé par l'Europe : empires coloniaux, échanges commerciaux et traites négrières
- Sociétés et cultures au temps des Lumières
- La Révolution américaine, liberté politique et « nouveau monde »
- La Révolution française et l'Empire

(Suivent naturellement 2 autres thèmes en 4°)

Nous notons que le programme de la fin de 4° en histoire prévoit d'aborder spécifiquement le génocide des Arméniens au début du XX° siècle. En faisant le parallèle, une thématique semble encore manquer dans le programme d'histoire, à mettre en lien avec la décolonisation (thème 2 en 3°) : celui de la guerre d'Algérie (et dans une moindre mesure la guerre d'Indochine).

Il y a là une cicatrice culturelle encore non guérie... une masse de non-dits ressentis entre nos deux nations Françaises et Algériennes, et entre les enfants issus du mélange de ces deux nations, de ces deux cultures... Il est temps de crever l'abcès et de regarder en face le passé !

Un tel sujet ne sera certainement pas simple à traiter, il méritera peut-être un temps spécifique de réflexion et de préparation collective, au-delà des limites de l'éducation nationale, mais nous avons déjà perdu assez de temps : le silence n'éteint pas les rancœurs.

Complément de réflexion à propos de l'Enseignement Moral et Civique

On note que l'enseignement moral et civique, en 6° tout du moins, semble être réduit à la partie congrue. Le projet de programmes du cycle 3 (CM1, CM2 et 6°), en effet, ne laisse que très peu de place à cette dernière en comparaison avec l'Histoire et la Géographie. Il semblerait, en fait, qu'une commande ait été formulée par le ministère pour l'élaboration d'un programme d'éducation civique à part du reste des programmes.

Quel profit pédagogique et technique tirer d'une telle démarche ? Selon nous, aucun ! ...a tout prendre, il s'agira certainement surtout d'un argument de communication gouvernemental *"nous prenons tellement au sérieux, et tellement à cœur, la question de l'éducation [morale et civique] des enfants que nous y consacrons un travail d'élaboration programmatique distinct. ,,"*

Ou pire... *" Le travail d'éducation morale et civique est à ce point différent d'un simple processus d'instruction qu'il doit faire l'objet d'une élaboration programmatique distincte, par des spécialistes. ,,"* ...alors que justement le travail d'EDUCATION ne saurait se limiter à quelques heures (souvent une seule par semaine en vérité) d'enseignement.

Traiter d'éducation civique et morale, en termes notamment d'enseignement des droits, de leur origine, puis de leur exercice (civique, institutionnel, judiciaire...) n'est ni un synonyme ni une antinomie de l'éducation au savoir vivre, au respect d'autrui, au respect des règles, et au respect de l'autorité...

C'est un enseignement qui dépasse largement les frontières d'une heure de cours par semaine pour devoir s'appliquer à tout instant de la vie scolaire, et même au-delà. ...enseignement qui, finalement, n'est d'ailleurs pas que l'affaire de l'Education Nationale.

Education physique et sportive

4 heures en 6° / 3 heures en 5°, en 4° et en 3°

Inchangé par rapport aux volumes horaires actuels

Pas d'observation de notre part.

Enseignements complémentaires, enseignements personnalisés, enseignements pratiques interdisciplinaires

3 heures d'enseignements personnalisés en 6°

4 heures d'enseignements personnalisés et d'enseignements pratiques interdisciplinaires en 5°, en 4° et en 3°

Contre, actuellement 2 heures d' « aide aux élèves en accompagnement de leur travail personnel » en 6°, puis, plus rien en 5°, 4° et 3°.

Comme nous l'avons déjà expliqué au chapitre 2 du présent rapport, nous réprouvons que les EPI soient constitués de thèmes de croisement imposés et prédéfinis. Il aurait probablement été plus ludique et intéressant, pour les élèves comme pour les enseignants, que ces derniers, au sein de leurs établissements, restent maîtres des « croisements » de thématiques réalisées.

Volume horaire total

26 heures au total en 6°, 5°, 4° et 3°, auxquelles se rajoutent « au moins 10 heures de vie de classe par an »

Contre, actuellement

- *25 heures en 6°*
- *23 heures + 2 heures de latin facultatif et 0,5 heures « non affecté, à répartir par l'établissement » en 5°*
- *26 heures + 2 heures facultatives de latin ou de langue régionale et 0,5 heures « non affecté, à répartir par l'établissement » en 4°*
- *28,5 heures + 3 heures facultatives de découverte professionnelle (voir encore 3 heures supplémentaires possibles), de Langue vivante 2 (Régionale ou étrangère) ou de langue ancienne (latin ou grec)*

...auxquelles se rajoutent, chaque année « au moins 10 heures de vie de classe par an »

Le lissage des volumes horaires entre les quatre années du collège nous semble une bonne idée. On aurait toutefois pu imaginer que la 3°, classe préparatoire, en quelque sorte, au lycée, soit tout de même dotée d'une légère augmentation horaire (2 ou 3 heures ?) afin d'obtenir une progressivité dans l'augmentation des volumes horaires entre le collège et le lycée.

Dotations horaires complémentaires - Latin et grec - langues et cultures de l'antiquité, langues et cultures régionales

Une dotation horaire globale de 2,75 heures à compter de la rentrée 2016, puis de 3 heures à compter de la rentrée 2017 est allouée aux établissements afin de « favoriser le travail en groupes à effectif réduits et les interventions conjointes de plusieurs enseignants [...] L'emploi de cette dotation est réparti [selon] les besoins définis dans le projet [de chaque] établissement [...] »

Cette dotation horaire complémentaire (option) peut être notamment allouée à l'étude des langues et cultures de l'antiquité et des langues et cultures régionales, dans la limite de 1 heure en 5° et de 2 heures en 4° et en 3°.

Comme vu précédemment, les langues régionales et langues anciennes sont actuellement traitées comme des options (facultatives, donc) à raison de 2 heures en 5° pour le latin seul, 3 heures en 4° et en 3° pour le latin ou une langue régionale.

On constate clairement ici le recul de la place laissée à l'apprentissage du latin, du grec, et des langues régionales, alors même que la réforme prétend mettre en avant l'apprentissage des langages, vu comme les socles de la communication et de la compréhension.

Pourquoi limiter à 1 heure en 5° et 2 heures en 4° et en 3° les volumes horaires de telles options alors que 3 heures au total sont allouables par les établissements dans le cadre de cette dotation complémentaire ?!

Nous craignons ici que le choix assumé par le gouvernement socialiste de Manuel Valls de faire reculer l'apprentissage, déjà optionnel, des langues anciennes et régionales ne soit malheureusement qu'un choix idéologique ...et mal fondé avec ça !

Nous craignons que ces enseignement soient sacrifiés parce qu'ils symbolisent, a tort, dans certains imaginaires, l'élite, l'excellence, ou l'affirmation des provinces de notre pays qui forgent pourtant tant de son identité et en lesquelles nous puisons tant de notre histoire et de nos racines.

Nous craignons qu'ici encore, la tentation « uniformiste » l'ait emporté sur la raison. ...quel gâchis : en plus de ne pas traiter les symptômes, les faux médecins œuvrent à l'aggravation du mal.

Volumes horaires spécifiques aux classes de 3° dites « préparatoires à l'enseignement professionnel »

Les volumes horaires obligatoires sont les mêmes que pour les autres classes de 3°

Toutefois, ces classes disposent d'un complément de dotation horaire spécifique qui doit « permettre aux élèves [...] de découvrir différents champs professionnels afin de construire leur projet de formation et d'orientation ».

Ces élèves bénéficient d'une période de stage en milieu professionnel

Une bonne mesure, selon nous.

Suppression de l'option facultative de découverte professionnelle et du module de découverte professionnelle en 3°

3 heures optionnelles pour la découverte professionnelle en 3° (arrêté du 14/05/2005 -> abrogé)

6 heures hebdomadaires du module de découverte professionnelle en 3° (arrêté du 14/05/2005 -> abrogé)

La prise de contact des adolescents avec le monde professionnel, en amont de leur orientation (vers le lycée professionnel, le lycée technologique, ou le lycée général) doit évoluer par rapport à ce qu'elle est aujourd'hui.

Une semaine de « stage photocopieuse » pour des jeunes sans aucune compétence professionnelle, souvent sans la maturité nécessaire pour se voir confier de vraies missions (même simples) en confiance, sans même, la plupart du temps, les outils et le recul nécessaire pour effectuer la recherche d'entreprise ...c'est rarement une bonne expérience. C'est même rarement une expérience qui offre une image fidèle de la vie professionnelle, et ça ne permet jamais d'observer qu'une seule profession, parmi la multitude de celles qui restent ouvertes à la fin du collège, avant l'orientation au lycée.

Que le(s) stage(s) en milieu professionnel pour des élèves de troisième soient limités à ceux suivant la spécialité optionnelle de préparation aux enseignements professionnels, c'est aussi faire en sorte que ces derniers, qui en ont le plus besoin pour se forger leur avis d'orientation vers la voie directe des études professionnelles, bénéficient d'une concurrence réduite pour trouver les meilleurs stages, les plus pertinents, dans les entreprises les plus représentatives de leurs projets d'orientation.

Pour la majorité des autres élèves de troisième, dont le projet d'orientation est parfois encore flou, dont le projet professionnel est loin d'être fixé (quand il existe), et qui s'orienteront majoritairement vers le lycée général ou le lycée technique, il nous paraîtrait plus intéressant, pour que ces derniers se forment une première idée de ce qu'est le monde professionnel, et qu'ils découvrent éventuellement les caractéristiques de divers métiers, qu'ils bénéficient de périodes d'échange, en groupe réduits, avec des professionnels venus témoigner de leur quotidien.

Gageons que l'expérience sera finalement plus enrichissante pour les jeunes, et probablement moins contraignante à la fois pour les professionnels et le monde éducatif. (de telles demi-journées ou journées « découvertes » existent déjà dans certains établissements, souvent à l'initiative des chefs d'établissement...)

La suppression des sections européennes : injustifiable !

Les concepteurs de la réforme justifient la suppression des classes européennes par le fait qu'on apprenne plus tôt les langues dans le cursus scolaire et qu'y compris la seconde langue vivante est apprise dès la 5.

C'est injustifiable selon nous, car on n'apprend pas la même chose en anglais en 4e et au CP !

Pour nous c'est le contraire qu'il faudrait envisager : au lieu de niveler par le bas comme tente de le faire le gouvernement socialiste, avec cette mesure comme avec d'autres, il faudrait plutôt généraliser ces sections européennes, (avec un peu de sélection si les besoins logistiques le nécessitent, mais le moins possible !). Il faut démocratiser la possibilité d'accéder à un enseignement d'élite gratuitement !

Pour le dire différemment :

" Amoindrir l'enseignement le plus attractif des langues vivantes, c'est une régression. Les classes européennes, les classes à deux langues vivantes, les options de langues régionales, le bain linguistique précoce, tout cela était un indiscutable progrès. C'était pour les établissements un signe de qualité, dont ils étaient fiers. Par détestation d'un prétendu " élitisme ", on saccage le travail de bien des années et de bien des enseignants. ,,

" L'enseignement des langues régionales ne se relèvera pas de cette démolition. Le travail sur la transmission des langues de France, alsacien, basque, breton, corse, catalan, créoles, occitan, est peut-être indifférent à beaucoup. Mais il est précieux pour de larges parts de notre peuple. Il a été, depuis plus de vingt ans, l'objet d'un effort continu, souvent à contre-courant. L'organisation proposée du collège ne laissera plus de place à cet effort de transmission. ,,

(*) F Bayrou – Dix évidences sur la réforme du collège

Une idée, apprentissage de la langue des signes

Nous plaidons pour que soient intégrées dans la scolarité (probablement au primaire) quelques heures d'apprentissage des bases élémentaires de la langue des signes.

Faire en sorte que nos nouvelles et prochaines générations soient à même de comprendre et d'être compris par la minorité conséquente des déficients auditifs, pour les sujets courants de la vie, c'est se donner les moyens de briser un peu plus l'isolement parfois subi et ressenti du fait du handicap.

V. La lisibilité de chaque programme et du socle commun

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est de lecture un peu délicate, du fait notamment d'un recours prononcé à l'énumération. Il reste toutefois compréhensible moyennant un peu de concentration.

Le projet de programme pour le cycle 2 (CP, CE1, CE2) n'appelle pas, selon nous, de remarques majeures quant à sa lisibilité.

Le Projet de programme pour le cycle 3 (CM1, CM2, 6°) n'appelle pas, selon nous, de remarques majeures quant à sa lisibilité.

Le projet de programme pour le cycle 4 (5°, 4°, 3°) reste lisible et compréhensible dans les grandes lignes, mais tombe parfois dans des excès jargonneux, et ceux d'énumérations à rallonge, qui gênent fortement la compréhension de certains passages (et qui tendent même à en vider certains de leur sens...)

Pour juger sur pièce :

Nous vous mettons au défi de comprendre intégralement, dès la première lecture, sur la forme comme sur le fond, ce qui est énoncé ci-dessous.

“ La progression au cours du cycle 4 veille à approfondir chaque notion, en choisissant les attributs les plus pertinents pour chacune. Il s'agit aussi de construire progressivement chez l'élève une posture réflexive lui permettant de manipuler la langue, de la décrire et de la commenter.

Trois niveaux sont à privilégier : celui du mot (choix lexical, marques morphologiques, rôle dans la construction syntaxique), celui de la phrase (construction et cohérence sémantique) et celui du texte (énonciation, cohésion, cohérence).

Les notions à travailler au niveau du texte dans les productions d'écrit des élèves sont les suivantes : la cohérence textuelle (maîtrise de la chaîne anaphorique et des substituts nominaux et pronominaux), la cohésion textuelle avec la maîtrise des temps et modes verbaux, l'enchaînement interphrastique (liens logiques), la maîtrise du thème et du propos avec un usage pertinent de la ponctuation. Ces notions sont abordées de manière spiralaire tout au long de l'année, en s'appuyant sur les réalisations langagières des élèves. „

(*) Projet de programmes du cycle 4 – p16

VI. Quid de la formation des enseignants ?

Celui qui fait vivre les connaissances du programme, celui qui est en mesure de donner envie d'apprendre et de transmettre quel que soit le niveau de l'élève c'est bien le professeur. Or, le professeur n'est que très peu formé aujourd'hui à l'action de transmission de connaissances, dans la pratique, comme pour les aspects théoriques et autres « boîtes à outils » auxquels il pourrait avoir recours dans sa carrière.

Pour une formation plus « pratique » des enseignants

De plus en plus, enseigner c'est avant tout faire travailler des groupes. Si l'on regarde le cursus universitaire qui mène à l'enseignement (via les concours Capes et Agrég) on s'aperçoit que tout est fait pour que le futur enseignant forge son parcours dans l'individualité la plus totale : connaissances apprises seul, concours passé seul, presque pas de stages pratiques...

En somme, on demande à des bons élèves devenus, par la force des choses, ultra individualistes (pour réussir les concours) de comprendre des élèves en difficulté (leurs opposés) et de ne travailler QU'en groupe.

Nous posons donc en point clé de la rénovation de notre système éducatif, la formation des futur professeurs, non pas après les concours (IUFM etc...) mais AVANT les concours :

- En instaurant des alternances dès la 2ème année de fac
- En évaluant les étudiants sur des travaux menés en groupe
- En incitant les étudiants à découvrir, au moins une fois dans leur cursus, les méthodes d'enseignement d'autres Etats européens.

Pour une révision des conditions d'affectation des enseignants

Nous pensons également qu'il est nécessaire de modifier les règles d'affectation « géographique » des enseignants en fonction de leur ancienneté.

Il est contre-productif d'envoyer les tout-jeunes professeurs, à peine sorti de leur formation, « se casser les dents » dans les établissements les plus difficiles parce qu'ils n'ont pas assez acquis de droits pour choisir « mieux ».

Les quelques premières années de pratique à temps plein des enseignants devraient s'exercer dans des établissements relativement calmes et sans difficultés majeures, afin qu'ils peaufinent définitivement leurs méthodes pédagogiques (et qu'ils affirment aussi leur caractère et gagnent en maturité personnelle, quand c'est nécessaire...) avant de partir ensuite, plus efficaces, mieux affirmés, vers des établissements plus difficiles.

Pour une revalorisation des rémunérations des enseignants du primaire

Il y a une importante disparité de rémunération des enseignants en France suivant que ces derniers exercent dans le préprimaire (maternelle) ou le primaire, d'une part, et le secondaire (collège et lycée notamment...) d'autre part. En effet, une fois intégrées les primes et allocations diverses, le salaire moyen des enseignants du secondaire se rapproche sensiblement de celui de leurs homologues du reste de l'OCDE. Il n'en est pas de même pour les enseignants du primaire et de maternelle. (Voir encadré ci-dessous)

Ces écarts se retranscrivent forcément dans le taux moyen de dépense par élèves, qui passe d'un peu plus de 5000 € / élève au primaire, à près de 8000 € / élève au collège et plus de 10 000 € / élève au lycée.

Nous pensons que ce déséquilibre doit être, au moins partiellement, résorbé, et nous assumons le fait de dire que cela devra se faire par un rééquilibrage, à budget équivalent, en intégrant toutefois dans le compte, également, les dépenses publiques universitaires.

Le regard de l'OCDE sur l'Education en France (2014)

Extraits du rapport Regards sur l'Education 2014 : France – de l'OCDE
<http://www.oecd.org/edu/France-EAG2014-Country-Note-french.pdf>

En France, les enseignants en poste dans les écoles maternelles sont quasiment les seuls de tous les pays de l'OCDE à avoir obtenu un master durant leurs études.

En France, la formation initiale des enseignants ne les prépare pas suffisamment au volet pédagogique du métier.

L'enquête TALIS nous en dit plus sur la formation initiale des enseignants, et surtout sur la façon dont ils la perçoivent. En France, 90 % des enseignants s'estiment bien ou très bien préparés quant au contenu de la matière qu'ils enseignent (contre 93 % en moyenne TALIS). À contrario, près de 40 % des enseignants se sentent insuffisamment préparés au volet pédagogique de leur métier, soit la proportion la plus élevée des 34 pays participant à l'enquête TALIS

En France, les enseignants du premier et du second degré ont des salaires statutaires nettement inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE. Cependant, après inclusion de toutes les primes et autres allocations versées aux enseignants, l'écart se creuse entre les niveaux d'enseignement (à l'avantage des enseignants du second degré).

Après prise en compte de toutes les primes et allocations versées aux enseignants, la situation des enseignants en France s'améliore, du moins pour ceux du second degré. Si le salaire moyen des enseignants en France demeure toujours nettement inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE pour l'enseignement préprimaire et primaire (respectivement de 7 % et 14 %), le salaire effectif moyen est quasiment au même niveau que la moyenne de l'OCDE pour ceux en poste dans le premier ou le deuxième cycle du secondaire (salaire moyen inférieur respectivement de 3 % et 2 % à la moyenne OCDE)

VII. Garantir les conditions d'apprentissage - du respect des règles au respect des personnes

L'apprentissage a besoin de sécurité. ...et du sentiment de sécurité.

Le retour du droit, du respect de la règle, du respect des autres élèves, du respect du personnel éducatif et des enseignants : c'est la première condition du retour de la réussite dans TOUTES les écoles et TOUS les collèges de la République.

Le retour de la sécurité et du clame dans TOUS nos collèges et TOUTES nos écoles, c'est finalement, la première condition de la restauration de l'égalité des chances pour nos enfants.

Une fois cela dit, comment faire ?

Comment faire pour que la figure de l'enseignant redevienne figure d'autorité – bienveillante, mais ferme – quand tant de familles ont baissé les bras, ou pire, quand elles prennent systématiquement le parti de leur rejeton à la moindre remontrance ?

Certains fantasment l'entrée dans les classes de policiers ou de militaires à la retraite, comme s'il n'y avait plus, pour seule solution, que d'en imposer, presque physiquement. Disons qu'à tout prendre, il est peut-être nécessaire, dans un premier temps, dans les établissements les plus difficiles, qui flirtent avec le non-droit, d'avoir recours à l'emploi de surveillants spécifiquement formés, en effectif renforcé, et dont ce soit le métier principal.

Du reste, on pourrait croire qu'il existe deux problèmes distincts dans la défiance auxquels font face trop d'enseignants. On pourrait croire qu'il y a :

- D'un côté les problèmes de défiance de la part des jeunes issus des quartiers « difficiles » ou « sensibles », avec, par derrière, en filigrane, l'idée d'un rejet des images de la république, de l'état, et de toutes leurs institutions (comme ces camions de pompiers, caillassés lors d'interventions de secours entre les tours)
- D'un autre côté les problèmes de défiance de la part de jeunes issus des classe moyennes ou aisées, plus souvent dû à un soutien abusivement inconditionnel de leur parents, prompt à monter systématiquement au front face à l'enseignant à la moindre remontrance.

...mais ne nous y trompons pas, si le mal, réel, du rejet de l'état dans certains quartiers existe, et devra se voir apporté des réponses (qui ne relèvent que bien peu de l'Education Nationale), c'est bien pour nous la même cause qui préside au rejet de l'autorité des enseignants, que ce soit par les élèves ou leur familles : tous n'arrivent plus à voir en l'enseignement public la voie de l'avenir, la voie à suivre.

Pour eux, l'école et le collège ne sont plus la voie de la réussite, ne sont plus le gage d'un métier, ni la garantie de trouver sa place dans la collectivité et dans le monde. Certains le pensent

parce qu'ils ont la possibilité de prendre un avantage sur un système éducatif trop défaillant, d'autres le pensent parce qu'on n'arrête pas de leur expliquer que de toute façon c'est foutu, que la ségrégation sociale existe, et qu'il vaut mieux la compenser par l'assistantat que de tenter de la vaincre par le travail. ...mais voilà, le problème, si l'on fait abstraction des quelques ceux qui décident toujours de renverser les probabilités et de briser les pseudo-fatalités, le problème, c'est que la prédication est auto réalisatrice.

Vous souhaitez raffermir l'autorité des enseignants ? Refaites de l'école et du collège des lieux par lesquels tout un chacun peut s'extirper de sa condition, par le travail ! ...et pour cela, il faudra être exigeant, avec le système éducatif comme avec les élèves, en commençant par là où il y en a le plus besoin.

...et cela peut aussi signifier, nous le répétons, une réforme des systèmes d'affectation des enseignants. Il n'est pas normal que ce soit les secteurs les plus difficiles, ceux qui auraient le plus besoin d'enseignants déjà aguerris, qui héritent des jeunes professeurs sans expérience. Pourquoi ne pas organiser la carrière des enseignants de manière à ce qu'ils fassent leurs premières armes dans des établissements faciles, pour passer ensuite, à leur pleine maturité professionnelle dans les secteurs plus difficiles, et ensuite seulement, sur la seconde partie de leur carrière, leur laisser l'opportunité de choisir de nouvelles affectations en fonction de droits acquis ?

Conclusion

Il ne faut pas renoncer au collège unique. Mais faire suivre à tous les élèves le même cursus pédagogique, c'est se condamner à en maltraiter un grand nombre.

(F Bayrou)

Cette réforme, ces textes, sont imposés, jamais discutés, jamais votés dans la loi, au contraire de ce que dit faussement le gouvernement.

Quelles sont les conséquences de cette " réforme " ?
Une aggravation de la discrimination sociale.

Le contrat moral de l'éducation nationale, c'était le " meilleur offert à tous ". Non pas garanti à tous, bien sûr, mais offert à tous. Les moins armés devaient être assurés d'un socle de connaissances, et les plus allants, d'où qu'ils viennent, et où qu'ils vivent, devaient pouvoir aller aussi loin que possible. C'était tout le sens des options ou des cursus linguistiques. Égalité sur le territoire et égalité des chances.

Cette organisation qu'on prétend imposer aura une conséquence mécanique : ce que le collège ne transmet plus, les établissements privés ou les cours particuliers l'assureront à quelques-uns. Ceux qui auront les moyens, culturels ou matériels.

C'est une loi en économie, la mauvaise monnaie chasse la bonne :
L'idéologie égalitariste fait reculer l'égalité. (*)

() F Bayrou – 10 Evidences sur la réforme du collège*

Références et bibliographie

Page d'accueil, de présentation, et de modalités pour la consultation de l'Education Nationale sur la réforme du socle commun et des programmes de l'Ecole Primaire et du Collège

Consultable sur :

<http://eduscol.education.fr/cid88456/consultation-sur-les-programmes-des-cycles-2-3-et-4.html>

Plateforme de consultation de l'Education Nationale sur la réforme du socle commun et des programmes de l'école primaire

Consultable sur :

<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/ecole-elementaire/>

Plateforme de consultation de l'Education Nationale sur la réforme du socle commun et des programmes du collège

Consultable sur :

<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/college/>

Présentation des grandes lignes du nouveau socle commun 6-16 ans

Consultable sur :

<http://www.education.gouv.fr/cid88125/qu-apprendront-les-eleves-de-6-a-16-ans-a-la-ree-ntree-2016-decouvrez-le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture.html>

Décret paru au Journal Officiel du 2-4-2015, portant modification du socle commun 6-16 ans

Consultable sur :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

Communiqué de presse et infographie sur les nouveaux emplois du temps au collège

Egalement consultable sur :

<http://www.education.gouv.fr/cid87892/adoption-de-la-reforme-du-college-conseil-superieur-de-l-education-du-10-avril-2015.html>

Projet-de-programmes-pour-le-cycle-2.pdf

Consultable à partir de :

<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/ecole-elementaire/>

Projet-de-programmes-pour-le-cycle-3.pdf

Consultable à partir de :

<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/ecole-elementaire/>

Projet-de-programmes-pour-le-cycle-4.pdf

Consultable à partir de :

<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/college/>

Interview de F Bayrou au Figaro, à propos de la réforme du socle commun et des programmes de l'école élémentaire et du collège

Consultable sur :

<http://www.lefigaro.fr/vox/politique/2015/05/01/31001-20150501ARTFIG00182-francois-bayrou-l-ecole-doit-viser-l-elitisme-pour-tous.php>

Tribune de François Bayrou, parue dans le journal le Monde

Consultable sur :

<http://mouvementdemocrate.fr/article/dix-evidences-sur-la-reforme-du-college>

Revue de presse au 15 mai sur le site letudiant.fr

Consultable sur :

<http://www.letudiant.fr/educpros/veille/education-reforme-du-college-la-revue-de-presse-du-15-mai-2015.html>

Décret n° 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège, paru au JORF le 20 mai 2015

Consultable sur :

http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20150520&numTexte=7&pageDebut=08503&pageFin=08504

Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège, paru au JORF du 20 mai 2015

Consultable sur :

http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20150520&numTexte=8&pageDebut=08504&pageFin=08505

Répartition actuelle des volumes horaires au collège (site de l'Education Nationale)

Consultable sur :

<http://www.education.gouv.fr/cid80/les-horaires-par-cycle-au-college.html>

Tribune et pétition « Pour un Collège de l'Exigence », coécrite François Bayrou, Pascal Bruckner, Jean-Pierre Chevènement, Luc Ferry, Jacques Julliard, et Michel Onfray

Accessible sur :

<https://www.change.org/p/m-le-pr%C3%A9sident-de-la-r%C3%A9publique-pour-un-college-de-l-exigence>

Résultats de l'enquête PISA 2012 (l'enquête PISA 2015 vient juste d'avoir lieu, et ses résultats ne seront publiés qu'en Décembre 2016)

Consultables sur :

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>

Communication en séance de l'Académie Française – le 12 février 2013 « Illettrisme et enseignement du français »

Consultable sur :

<http://www.academie-francaise.fr/actualites/illettrisme-et-enseignement-du-francais>

Rapport « Economie et Statistique N422, 2009 » de l'INSEE « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires »

Consultable sur :

http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es422b.pdf

Compte rendu du 2/08/2012 concernant les résultats de la première étude sur les compétences linguistiques des élèves en Europe, menée par la Commission Européenne.

Consultable sur :

<http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/europe-competences-eleves-langues-etrangeres.html>

« *Le budget et les finances du système éducatif - Le coût d'une scolarité* »

Consultable sur :

<http://www.education.gouv.fr/cid11/le-cout-d-une-scolarite.html>

Document de Synthèse de l'Académie de Rouen, établi en partenariat avec l'AFEP

Consultable sur :

http://ecoles.ac-rouen.fr/circfecamp/IMG/pdf/precosite_2.pdf

Interview publié dans Ouest France le 11 octobre 2013 « Éducation. « Redonner son véritable rôle à l'école maternelle »

Consultable sur :

<http://www.ouest-france.fr/education-redonner-son-veritable-role-lecole-maternelle-1619127>

Regards sur l'Éducation 2014 : France – rapport de l'OCDE

Consultable sur :

<http://www.oecd.org/edu/France-EAG2014-Country-Note-french.pdf>

Crédits

Le groupe de réflexion des Jeunes Démocrates sur la réforme 2015 du collège et de l'enseignement primaire a travaillé, majoritairement par voie électronique, du 13 mai jusqu'au mois de juillet 2015.

Un appel à participation a été diffusé par différentes voies, notamment par publication sur la plateforme électronique des Jeunes Démocrates, au début du mois de mai 2015, afin de constituer le groupe de réflexion.

Les contributeurs et participants aux travaux du groupe de réflexion ont été :

Jordan Boissière Navarro

Marie Boissire

Dorian Da Silva

Maxence Geley

Fadhil Korimbocus

Pierre Jean Laborie

Déborah Latorse

Julien Maudoux

Christophe Vasquez

Le Président et le Secrétaire Général des Jeunes Démocrates ont été régulièrement tenu informés de l'avancée des travaux.

