

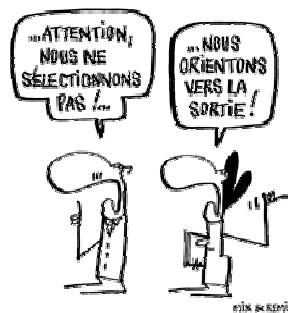
La LETTRE

de Former sans exclure

www.former-sans-exclure.org

N° 15 | 3 septembre 2011

.....



Editorial

Sélectionner tard ou sélectionner tôt : tout se vaut ?

Lettre d'Olivier Maulini à la rédaction du quotidien *le Temps*, 1^{er} septembre 2011

Deux ans après Genève, l'école vaudoise doit-elle renforcer ou au contraire retarder le moment de séparer ses élèves dans des filières « scolaires » et « moins scolaires » d'apprentissage ? Chacun d'entre nous a sa réponse – plus ou moins nuancée – à cette question controversée. Mais quand la politique s'en mêle, le débat peut tourner – comme le regrette *le Temps* dans son éditorial du 29 août – à la « guerre de religion ». Un camp veut alors « sauver l'école » et l'autre la « sanctuariser », toujours au nom de la Raison républicaine (avec un grand R), mais toujours aussi – et comme vous le dites – en « diabolisant » le camp d'en face, soupçonné de menacer ce qui reste de plus « sacré » dans nos sociétés sécularisées. Jadis étaient l'arbre et les fruits de la connaissance. Aujourd'hui, le socle des savoirs et des compétences. Dans un monde désormais sans dieu ni autorité indiscutée, l'instruction publique conditionne (même imparfaitement) l'accès de chaque homme à la liberté et à la responsabilité. Elle augure de notre capacité commune d'autocontrôle et de vie en collectivité. Comment nous étonner que réformes et contre-réformes scolaires s'invectivent alors comme le bien affrontant le mal, le paradis désignant l'enfer ?

Votre journal appelle sobrement à la raison (avec un petit r, pour signifier votre circonspection). Vous trouvez en effet le débat « outrancier », « simpliste » et « écœurant » ; l'alternative entre filiarisation précoce et tardive « peu convaincante », voire « mauvaise ». Les notes, les moyennes et le redoublement sont d'après vous l'« obsession » des conservateurs ; l'enseignement individualisé et la perméabilité des voies, le « refrain » des innovateurs. Vous avez raison de souligner combien les débats pédagogiques semblent ainsi bégayer leurs arguments. Dès 1920, Claparède voulait mettre les « expédients » des notes et des classements « au rencart » pour créer son « école sur mesure ». Après-guerre, le député genevois Jaccoud accusait ce genre de « mouvement de rénovation » d'avoir tout nivelé par le bas : « les maîtres ont perdu le contact avec la vie pratique », « l'enfant en sait moins que son père au même âge », « le travail est mis à la portée des moins éveillés, c'est un travail pour les médiocres ». Le plus surprenant est moins la ritournelle du conflit que sa lecture elle-même à couteaux tirés : les nostalgiques condamnent le « bougisme » de l'école, les impatients l'« immobilisme » d'une institution qui évolue en fait bien plus prosaïquement (et peut-être plus sagement) que ne le dénoncent les extrémismes.

Mais justement : que nous apprend cette évolution *de facto* (et sur le temps long) de l'enseignement de base ? La recherche en éducation montre que le mouvement est parfois convulsif, mais qu'il est d'autant plus raisonné et durablement profitable à une société qu'il

peut compter sur deux facteurs d'apaisement : le premier est la *confiance* que l'opinion publique accorde à son école et à ses enseignants ; le second est la *rigueur* avec laquelle cette opinion débat régulièrement (plutôt que par à-coups) des questions éducatives, l'importance qu'elle accorde aux faits plutôt qu'à la rhétorique, son penchant pour la vérité contre les calculs du moment. Or, les faits sont têtus. La vérité résistante. Ils peuvent entrer en conflit avec un souci de compromis forcément plus ondoyant. Un Conseiller d'Etat vous a par exemple déclaré que « *la guerre de religion sur la manière de regrouper les élèves ne reflète aucune réalité scientifique* ». Vous ajoutez qu'« *experts et pédagogues s'accordent pour dire qu'il n'y a pas de lien direct entre organisation de l'école et résultats* ». Ce serait commode, effectivement : si tout se vaut, seul vaut l'armistice, peu importe l'option. Mais où sont cette science et ces experts si relativistes ? Vous ne citez, et pour cause, aucune étude, aucun nom. Les cantons romands ont certes toutes sortes de pratiques de la sélection, sans corrélation évidente entre les résultats de leurs élèves et la préférence de leur école pour le « mélange » ou la « séparation ». Oui, mais ce genre d'« évidence » est-il l'arbitre du match, ou juste un joueur qui ne dit pas son nom ?

Au vrai, rien n'est *évident* en matière d'instruction : parce que les variables en jeu sont innombrables ; parce qu'elles sont humaines ; et parce que les enseignants suisses sont alternativement sommés d'*élever leurs exigences* pour faire monter le niveau, et de les *réduire par paliers* pour que chaque élève soit à l'aise dans sa section. Dans les pays qui ont pris l'habitude de cet ajustement *a priori* des objectifs d'apprentissage aux capacités supposées du public, l'école différencie ses attentes dès l'âge de 12 ans. Elle cherche à anticiper les échecs en faisant redoubler les élèves les plus faibles dès les premiers degrés. En résumé : elle sépare tôt pour ne pas avoir à le faire tard. Dans les pays moins pressés, la sélection est stricte à 15 ou 16 ans, mais les élèves y sont tous mieux préparés parce qu'ils ont étudié *ensemble* jusqu'à ce moment-clef. En Finlande ou au Japon, les résultats sont élevés et les inégalités faibles parce qu'on trie les élèves *après* leur formation de base, ce qui permet de les rassembler, de les stimuler et de leur donner longuement l'envie d'apprendre avant leur orientation, au lieu de tout de suite repérer et décourager les moins chanceux de naissance. Rien n'est évident en pédagogie, mais rien n'est aussi bien étayé que ce principe de bon sens : plus le maître attend de ses élèves, mieux ses élèves le lui rendent, et plus chacun d'eux progresse dans sa direction.

Le consortium PISA réunissant plusieurs centaines de scientifiques du monde entier vient encore d'affirmer, dans plusieurs notes de synthèse comparant entre eux 65 pays et 400'000 élèves, que « *les pays où le taux de redoublement est élevé affichent généralement une performance globale inférieure et une relation plus marquée entre le milieu social et les résultats d'apprentissage que les pays où ce taux est plus faible* » et que « *les mêmes tendances s'observent dans les pays où le transfert des élèves présentant de faibles résultats ou des problèmes de discipline [vers une filière ou un établissement séparé] est plus fréquent* ». La logique inclusive n'est pas à elle seule la panacée, mais « *les pays dont les scores ont le plus augmenté [en dix ans] ou qui font partie des plus performants, sont ceux qui définissent des objectifs politiques clairs et ambitieux, suivent les performances des élèves dans le temps, accordent une plus grande autonomie aux établissements, proposent le même programme scolaire à tous les élèves de 15 ans [souligné par moi], investissent dans la préparation et la formation des enseignants, et soutiennent les établissements et les élèves les moins performants* ». Qu'elle plaise ou non politiquement, la différence d'impact est donc bien une *réalité scientifique*. Les experts de tous horizons affirment et documentent effectivement depuis quarante ans – même et surtout si ce n'est pas « évident » et que certains d'entre eux se font insulter parce qu'ils affirment ce qui déconcerte – un *lien direct* entre

l'organisation de l'enseignement et ses effets sur les apprentissages. Chasser le réel du revers de la main peut faire gagner une votation, pas taire les objections.

Nos cantons n'ont pas tous le même enseignement secondaire, mais la tradition helvétique – au carrefour des modes germanophones et francophones de sélection précoce – pèse partout sur nos pratiques scolaires de classement par les moyennes, de redoublement annuel et/ou d'externalisation du soutien pédagogique dès l'école primaire. On peut même craindre que l'instruction obligatoire dès 4 ans, le durcissement de la filiarisation à 12 ans et nos angoisses collectives devant la compétition mondiale aggravent nos réflexes bien ancrés de « détection précoce » et d'« adaptation » des prises en charge, au détriment d'une logique plus efficace, plus équitable et autrement humaine d'intégration par le savoir partagé. Cela nous montre que changer les structures ne sera certes jamais suffisant, mais qu'y renoncer risque de pérenniser une sorte de malthusianisme culturel contre-productif, y compris pour les futurs apprentis qui ont plus que les autres besoin d'une formation de base consolidée.

Plus les sociétés sont socialement fractionnées, plus la mission de leur école est difficile, plus cette école aurait besoin de viser la réduction des écarts, et moins nous osons parier qu'elle peut y arriver ! La division des esprits entraîne les problèmes, qui appellent les faux-semblants, qui ajoutent aux problèmes, qui rajoutent à la division puis aux fausses solutions... La bulle du révisionnisme gonfle, là comme ailleurs, en attendant l'explosion. C'est inconfortable, mais peu contestable scientifiquement. Il nous faudra donc réussir ce pari impossible : changer progressivement les structures scolaires au profit de nos enfants, sans déstabiliser leurs parents et leurs grands-parents (les électeurs) dont l'école d'avant a structuré la pensée. Cela demandera certainement de l'habileté politique. De la patience et du doigté. Et pourquoi pas – puisque le savoir est, paraît-il, notre priorité – un zeste de vérité ?

.....

Agenda

Judi 15 septembre 2011 de 12h15 à 13h30 : Les midis du Service de la recherche en éducation (12 quai du Rhône, 1205 Genève) – **Des parcours scolaires à l'efficacité de l'école à Genève. Une analyse longitudinale.**

Présentation : Georges Felouzis, Samuel Charmillot, Barbara Fouquet-Chauprade
Université de Genève, Fpse, Groupe Genevois d'Analyse des Politiques Éducatives

Les orateurs présenteront les résultats d'une recherche portant sur les parcours scolaires des élèves qui ont passé les épreuves Pisa 2003 et 2006 à Genève. D'abord ils situent les performances des élèves genevois dans l'ensemble des systèmes d'enseignement cantonaux. Puis ils montrent quel type de parcours au cycle d'orientation produit quel niveau de compétence aux tests Pisa pour les élèves genevois. Enfin, ils étudient les orientations post 9ème pour montrer comment ces orientations dépendent fortement de l'origine socioéconomique des élèves comme de leur filière en 9e pour un niveau de compétence donné. En conclusion la question des facteurs d'équité des politiques scolaires sera abordée.

Extrait du rapport de recherche (passages en gras soulignés par FSE) :

« 1. L'étude des orientations montre que la sélection scolaire est toujours et simultanément une sélection sociale. Cela produit une polarisation forte du secondaire 2 qui s'accroît avec le cheminement de notre cohorte. D'un côté le collège scolarise les enfants de l'élite sociale et culturelle genevoise en les conduisant vers les études gymnasiales puis les hautes écoles. Ces élèves sont certes académiquement les meilleurs, montrant que les analyses de Bourdieu et

Passeront sur la reproduction sociale par l'école n'ont pas le caractère daté qu'on leur prête trop souvent. En sélectionnant sur des critères académiques, on sélectionne aussi sur des critères sociaux et l'on produit de la reproduction sociale par l'école.

2. Nous sommes toutefois allés plus loin dans les analyses car nous avons montré que la sélection ne se fait pas uniquement sur des critères académiques. Le niveau de compétence des élèves étant contrôlé, l'origine sociale garde une influence très significative et très forte sur les orientations après la 9ème. Donc au caractère socialement inégalitaire de la sélection sur des critères académiques, s'ajoute une sélection sociale qui voit les élèves de milieu aisé s'orienter vers le collège, et ceux de milieu défavorisés vers le CFC et les formations professionnelles, leur niveau académique étant contrôlé. Il ne fait pas de doute que cette division du travail scolaire et social par les filières a un caractère que l'on pourrait qualifier de fonctionnel : il faut bien, dans une société stratifiée, que les individus soient distribués dans des positions différenciées et hiérarchisées. Il faut toutefois s'interroger sur les critères de cette distribution, au plan de la justice sociale, comme du capital humain car éliminer des élèves des formations gymnasiales pour des raisons autres qu'académiques est une perte de capital humain qui peut facilement apparaître comme injuste au plan social et irrationnel au plan de l'investissement public dans l'école.

3. C'est ici que doit intervenir une réflexion plus générale sur l'organisation scolaire et les politiques à mettre en oeuvre. On a montré en effet que les orientations en fin de 9ème étaient fortement définies par la filière fréquentée : **pour un niveau de compétence donné, les élèves des filières B/C ont un sérieux handicap car leurs probabilités d'accéder au collège sont quasiment nulles.** Cela montre que cette filière à exigence basse n'a pas pour conséquence d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés scolaires (comme elle est censée le faire officiellement) mais à les éliminer au plus vite de l'enseignement gymnasial. **Les filières constituent donc un dispositif efficace pour produire des inégalités sociales et scolaires.** De plus, elles renforcent – par le biais des orientations - le caractère fortement clivé du secondaire 2 avec d'un côté l'école de l'élite (le collège), de l'autre l'école du peuple.

4. La configuration scolaire spécifique de Genève nous a permis d'aller plus loin dans l'analyse en comparant deux populations d'élèves. Ceux scolarisés au cycle dans le sous-système à filière (A ou B/C) et ceux scolarisés dans le sous-système sans filière (H). Cette comparaison n'est pertinente que dans la mesure où ces deux populations sont comparables au plan du niveau socioéconomique, des scores Pisa et du statut migratoire. Quel sont donc les effets de ces deux sous-systèmes au plan de l'efficacité et de l'équité ? Nous avons répondu à cette interrogation en observant les orientations à Pisa+1 et les chances d'obtenir une maturité gymnasiale. Il ressorts de ces analyses trois résultats majeurs. **Le système sans filière est plus efficace (plus d'élèves y obtiennent, toutes choses égales par ailleurs, la maturité), plus méritocratique (le succès est plus fortement corrélé aux compétences) et plus équitable pour les élèves migrants,** ce qui doit nourrir la réflexion sur l'action publique en éducation. »

Source : Felouzis, G., Charmillot, S. & Fouquet-Chauprade, B. (2010). *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes Pisa Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève. Rapport de recherche.* Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Groupe Genevois d'Analyse des Politiques Éducatives (GGAPE).

...

Mercredi 23 novembre, 20h00-22h00 et jeudi 24 novembre, 08h30-17h00 : Assises de la Coordination Enseignement (Salle Ganfhi, Maisons des Associations, 15 rue des Savoises, 1205 Genève) – **Les conditions de l'enseignement.**

Présentation de l'atelier proposé par Former sans exclure :

Sélectionner tôt ou tard... Oui, mais tard ou bien tôt ?

Les débats sur l'école sont d'autant plus vifs qu'ils sont souvent paradoxaux. Ainsi du serpent de mer de la sélection : d'un côté, ceux qui la jugent incompatible avec les fonctions d'intégration et de soutien durable aux apprentissages qui devraient caractériser la scolarité obligatoire ; de l'autre, ceux qui affirment que l'enfer est pavé de bonnes intentions, et que ne pas agir dès les premiers degrés condamne mécaniquement à le faire ensuite et sans succès, lorsque les lacunes se sont accumulées. Prenons les controverses sur l'évaluation chiffrée, le redoublement annuel, les sections du cycle d'orientation ou les programmes par cycles pluriannuels : régulièrement les mêmes procès croisés, le même différend, le choc répété des slogans. Soit les élèves sont « *tous capables !* », soit certains sont « *inenseignables* ». Soit les classer est « *élitiste* », soit ne pas le faire est « *laxiste* ». Et comme la sélection interviendra tôt ou tard, tout le monde finit par s'offusquer : le camp des réformes se demande pourquoi il faudrait précipiter un tri qui se fera bien à son heure ; celui du *statu quo* à quoi bon repousser cette évidente nécessité. Et quand l'affrontement s'opère au nom de valeurs indiscutables (le savoir, la justice, l'autorité...) et d'une institution scolaire à « sanctuariser », il peut passer du simple débat d'idées à l'affrontement de dogmes censés mutuellement s'excommunier. Allez, dans ces conditions, simplement argumenter...

Et pourtant. La sélection viendra tôt ou tard, c'est un fait. En démocratie se côtoient des électeurs et des élus, des juges et des justiciables, des supérieurs et des subordonnés, des employeurs et des employés, bref, des statuts plus ou moins enviés, que les mécanismes de correction par l'impôt et les services publics viennent compenser et en même temps confirmer. Si l'école n'assurait plus sa fonction de reconnaissance et de validation des mérites individuels, si elle ne classait plus, si elle ne qualifiait plus les sujets les mieux aptes à assumer telle ou telle responsabilité, la société le (re)ferait à sa manière pour occuper le vide ainsi créé. Les meilleures places resteraient à prendre, mais seuls les jeunes les mieux nés sauraient, comme jadis, y accéder. Les vertus et les capacités personnelles reflueraient face aux privilèges d'Ancien Régime : on ne peut pas dire que la justice sociale s'en trouverait confortée. C'est pour cela que tant la gauche que la droite républicaines s'opposent à la privatisation de l'école, à la marchandisation de la culture et des diplômes ou aux chèques éducation. Ce point, entre défenseurs de l'instruction publique, ne fait pas débat : si l'école veut rester une institution, elle doit hiérarchiser tôt ou tard les compétences. Oui : mais doit-elle le faire tard ou bien tôt ? Voilà la vraie complication. Quand fixe-t-on quelles **conditions** à la poursuite de la formation ?

Refuser, et la loi de la jungle, et le totalitarisme, ce n'est pas, si l'on suit Habermas, supprimer toutes les hiérarchies : c'est les mettre en permanence en discussion, interroger leur légitimité, les maintenir ou les modifier dans un processus de critique et d'arbitrage auquel tous les citoyens devraient avoir les moyens – c'est la condition – d'interagir à égalité. C'est pour cela justement que tout être humain a droit à l'éducation, que l'instruction est publique et que l'on se bat à propos de son juste niveau et/ou de sa bonne répartition. L'expérience genevoise montre par exemple que dans une cité à la fois économiquement prospère et socialement fractionnée, 20% des jeunes de 15 ans ne maîtrisent pas suffisamment la langue écrite pour exercer les droits et les devoirs qui les attendent dans leur vie d'adulte, et que plus d'un quart de l'élite échoue en première année du Collège. Ce genre de constat a incité le débat public local à la rétrospection, à la mise en cause des pratiques pédagogiques et/ou des critères de

sélection en vigueur en amont de ces résultats finaux. Le peuple genevois a ainsi plébiscité (1) le resserrement de l'accès aux filières du Cycle d'orientation (mai 2009), (2) la restauration des moyennes chiffrées et du redoublement annuel à l'école primaire (septembre 2006), (3) l'anticipation de l'école obligatoire dès 4 ans que certains mouvements ont tout de suite envisagé comme un levier de détection et de remédiation précoce permettant de « retarder au minimum la confrontation avec la réalité » (mai 2006). La tendance populaire penche ainsi clairement vers le principe de sélectionner *le plus tôt possible*, dans l'espoir d'une *remise à niveau* durable des élèves les plus faibles, porteuse d'homogénéité et d'efficacité à long terme. Elle est contestée par la recherche en éducation qui affirme plutôt que plus les *mises à l'écart* sont systématiques, plus les apprentissages des élèves mal notés prennent du retard, plus leur sentiment de compétence et leur désir d'étudier se réduisent, plus les attentes de leurs parents et de leurs enseignants s'amenuisent, plus vite ils sont orientés vers des filières à basses exigences, plus les inégalités se creusent et moins les scores globaux peuvent en définitive s'élever. Ce qui fait conclure à la sociologue Marie Duru-Bellat que le plus efficace – même si c'est contre-intuitif – serait de hiérarchiser et de séparer *le plus tard possible*, autrement dit que « la logique du mérite et de la sélection n'a pas sa place dans la phase [de la formation] où l'égalité de résultat doit prévaloir ».

Il y aurait donc deux débats : l'un derrière et l'autre devant nous. Derrière nous la question de savoir si l'école doit classer ou non les élèves à l'arrivée. En démocratie, autant ne pas laisser le travail de stratification au marché. Devant nous la tension bien moins commode entre deux manières, pour l'Etat, d'assumer cette nécessité : sélectionner tôt **ou** sélectionner tard, alternative qui nous éloigne de la lutte du bien contre le mal au profit d'un calcul si possible dépassionné du moyen *plus ou moins efficace* d'atteindre le but collectivement valorisé. Ce second débat demande qu'on réponde au moins à deux questions ; deux questions qui peuvent diviser les enseignants – et même les voir s'affronter publiquement – mais que la profession ne peut pas ignorer si elle prétend détenir une expertise dans son champ, donc parler de l'acte d'enseigner d'une voix qui fasse autorité :

1. Entre le peuple et les experts, qui a les meilleurs arguments ? C'est-à-dire : sachant que la sélection se fera tôt ou tard, vaut-il mieux la faire tôt *ou alors* tard ? De préférence et pour l'essentiel au niveau secondaire, au primaire ou dès l'élémentaire ?
2. Si le problème est moins de choisir son camp que de fixer, sur chaque palier, les justes conditions de la progression, comment opérer concrètement ? Faut-il répartir proportionnellement le « sale boulot » entre les ordres d'enseignement ? Les aider à mieux se comprendre, à se faire confiance et à se soutenir mutuellement ? Être moins naïf et admettre que les intérêts et les façons de voir des professeurs et des instituteurs sont en partie divergents ? Être au contraire moins fataliste et faire tomber les cloisons en matière de causes à défendre, d'espaces de discussion, des statuts et des formations de chaque sous-groupe ? Equilibrer les slogans rassembleurs (« *Des moyens pour l'école !* ») et les questions qui fâchent (« *30 millions pour des passerelles ascendantes au CO, zéro franc pour sélectionner plus durement au primaire, est-ce le bon investissement ?* ») Faut-il voir bien plus loin, et promouvoir une procédure de sélection à 15, 16 ou 18 ans, assumée par une instance *ad hoc*, disposant de moyens d'évaluation, d'orientation, de conseil et de partenariat public-privé conséquents ? Dans les pays où l'école obligatoire est ainsi exemptée du souci de sélectionner, elle se consacre à former chaque élève tel qu'il est, indépendamment de son âge et sans arrière-pensée : tout le monde cherche ce qu'il peut faire pour le degré suivant, plutôt que ce qu'aurait dû rattraper le précédent...

.....

Ressources

Nouveautés disponibles sur www.former-sans-exclure.org

- Sélectionner tard ou sélectionner tôt : tout se vaut ?
- Sélectionner tôt ou tard... Oui, mais tard ou bien tôt ?
- Les notes à l'école sont un lourd facteur de démotivation
- PISA à la loupe :

L'accès à l'enseignement préprimaire permet-il d'améliorer les résultats scolaires ?

Amélioration des performances : et si la réussite venait d'en bas ?

Faut-il investir dans les cours de soutien après la classe ?

Redoublement et transfert des élèves : Quel impact pour les systèmes d'éducation ?

- Pour un humanisme scolaire, livre blanc du Syndicat des enseignants romands

.....

Bon à savoir...

Systèmes éducatifs et inégalités scolaires en Suisse. Une analyse de l'enquête PISA 2003, par Georges Felouzis, Samuel Charmillot, Barbara Fouquet-Chauprade

« Les cantons suisses les plus ségréatifs sont aussi les plus inégalitaires, montrant une fois de plus que **la ségrégation scolaire ne fait qu'accentuer et renforcer des inégalités sociales.** (...) Les inégalités sont le fruit de l'efficacité différentielle des filières de scolarisation. C'est en étant scolarisé dans des filières « à exigence basse » que les élèves de milieu défavorisé et migrants sont désavantagés. Le fossé se creuse donc avec les élèves qui bénéficient d'une scolarisation plus exigeante, plus reconnue et simplement plus efficace. En témoigne la force des inégalités dans les cantons dont les filières sont homogènes et très différenciées socialement et, pourrait-on dire, ethniquement. Cela nous conduit à un autre résultat : **les filières hétérogènes sont, toutes choses égales par ailleurs, plus efficaces que les filières homogènes,** et ceci en considérant le niveau de départ des élèves. On peut ainsi expliquer la formation des inégalités sociales et migratoires par l'efficacité comparée des filières selon deux axes : Premièrement, au sein des filières homogènes, celles réservées aux plus faibles ont des conséquences très négatives sur les acquisitions scolaires, ce qui bien entendu accentue les inégalités dès lors que les filières tendent à se « spécialiser » en fonction du niveau socioéconomique et du parcours migratoire de leur public. Deuxièmement, en comparant les filières homogènes et hétérogènes, il apparaît que ce sont les hétérogènes qui sont, après neutralisation des effets de compositions, les plus efficaces. De ce fait, les systèmes construits sur ce principe limitent les inégalités, tant sociales que migratoires. »

> Le texte complet | <http://sociologies.revues.org/index2977.html>

...

Pour un humanisme scolaire, livre blanc du Syndicat des enseignants romands (mai 2011)

« Les lois ambitieuses et les discours généreux, qui prônent la réussite pour tous et l'intégration la plus large possible, sont contredits par des structures scolaires séparatives et des curricula sélectifs, avec une évaluation sommative toujours plus précoce. Engluée dans ces paradoxes, l'école souffre d'un manque de considération et de confiance de la population, pourtant indispensable à son bon fonctionnement. Revendiquer légitimement une école performante impose qu'on accepte d'abord de réduire ses propres paradoxes et que les attentes qu'on a du système éducatif soient cohérentes, explicites et partagées par la très grande majorité. (...) L'introduction du plan d'études romand offre une formidable opportunité de repenser l'évaluation du travail des élèves et donc aussi l'organisation du secondaire I. Le travail de réflexion est déjà bien avancé dans certains cantons, lesquels vont dans le sens d'un abandon des filières, des découpages strictement disciplinaires et du redoublement. La preuve en a été faite dans des pays performants en matière de formation. **Si l'on veut former sans exclure, l'absence de sélection jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est payant.** »

> Le texte complet | http://www.le-ser.ch/_library/Fichiers_PDF/LB.pdf

...

Les inégalités économiques se creusent en Suisse... Dossier n°77 de l'Union syndicale suisse, avril 2011

« Le nombre des personnes touchant un « salaire de plus d'un million » est passé [en Suisse] de 510 en 1997 à 2824 en 2008. **Les 40'000 personnes les mieux payées ont vu leur salaire réel augmenter de plus de 20 %**, alors que les bas et moyens salaires n'augmentaient que d'environ 2 à 4 %. (...) **La concentration de la fortune a fortement crû.** En 1997, la moitié de la fortune [suisse] totale était encore aux mains d'un peu plus de 4 % de la population ; dix ans plus tard, il s'agit d'un peu plus de 2 %. »

> Le document complet | <http://www.uss.ch>

.....

« Toute personne a droit à l'éducation. » | Déclaration universelle des droits de l'homme, article 26 (1948).

« Une école qui sélectionne détruit la culture. Aux pauvres elle enlève les moyens d'expression. Aux riches elle enlève la connaissance des choses. » Les enfants de Barbiana, Lettre à une maîtresse d'école (1970)

« Une idée fausse, mais claire et précise, aura toujours plus de puissance dans le monde qu'une idée vraie mais complexe. » | A. de Tocqueville, De la démocratie en Amérique (1835)

« La vérité est une chienne qui se relègue au chenil, et qu'on chasse à coups de fouet. » | William Shakespeare, le Roi Lear (1606)

« On ne résout pas un problème avec les modes de pensée qui l'ont engendré. » | A. Einstein

.....

www.former-sans-exclure.org | manifeste2005@bluewin.ch

...

Merci de faire suivre cette lettre à toute personne qu'elle pourrait intéresser.