

La LETTRE

de Former sans exclure

<http://www.manifeste2005.org>

N° 8 | 4 mai 2007

.....

Moyennes chiffrées, puis dérogations... Redoublement, puis passages automatiques...  
**Retour de la rigueur ou plongée dans les contradictions ?**

*Ce n'est pas au nom du gouvernement, même républicain, ni même au nom du Peuple  
que l'instituteur confère son enseignement : c'est au nom de la vérité.  
Manifeste des instituteurs, France, 1905*

Cycles, notes, degrés, sections, plans d'études, réseaux prioritaires d'enseignement, directeurs et conseils d'établissement, loi sur l'Université, formation des enseignants : l'instruction publique genevoise est en pleine ébullition, tiraillée entre des projets et contreprojets dont on ne mesure pas très bien où nous mène l'addition. *Former sans exclure* s'est créé il y a deux ans pour documenter le débat public et dessiner des perspectives basées sur l'examen des faits. Nous avons mené résolument campagne contre le redoublement et les moyennes chiffrées, parce que l'expérience des enseignants, la recherche en éducation et les enquêtes internationales montrent toutes que ces mesures sont au mieux inopérantes, au pire facteurs de relégation, de nivellement des résultats, d'exclusion des élèves les moins favorisés.

En septembre, les Genevois nous ont désavoués en optant massivement pour des notes et des degrés. Un règlement a été rédigé, qui va bien au-delà de ce que les initiants demandaient. Faut-il se taire et se résigner, parce que le peuple a tranché et qu'il ne saurait se tromper ? Ce serait renier ce qui fonde en fait le projet d'enseigner : le savoir, la raison, la recherche, non de la popularité, mais de la vérité. Car sur ce plan, le retour aux méthodes qui ont échoué n'a guère de chance de conduire l'école à s'améliorer. Comment les nouvelles directives pourraient-elles montrer de l'efficacité alors qu'elles se contredisent elles-mêmes et ne croient pas aux remèdes qu'elles vont pourtant imposer... ? En voici deux exemples, en amont et en aval du nouveau règlement récemment édicté ([ftp://ftp.geneve.ch/dip/Actu/reglement\\_EP\\_C\\_1\\_10\\_21.pdf](ftp://ftp.geneve.ch/dip/Actu/reglement_EP_C_1_10_21.pdf)).

1° En amont du texte : nous ne partageons pas les vues des initiants, sauf quand ils les mettent eux-mêmes en question. Placer les apprentissages des élèves sous le contrôle des travaux chiffrés, des moyennes trimestrielles et annuelles et de la menace du redoublement, est-ce une bonne ou une mauvaise façon de faire monter le niveau et de rassurer la population ? Nous sommes forcés de constater que les solutions proposées se mettent elles-mêmes en porte-à-faux : l'« objectivité » de la moyenne est relativisée par un ensemble complexe – et subjectif ? – de dérogations (art. 50) ; la « rigueur » du redoublement s'impose une fois dans la scolarité, ce qui oblige à passer automatiquement – donc sans « vraies » notes ? – tout le reste des degrés (art. 52). Les remèdes supposés n'en sont pas : ils ne font que repousser les problèmes ou les aggraver. Sera-t-il possible de soutenir en tout temps tous les apprentissages de tous les enfants en assumant ce qui ressemble à un renoncement ? La seule issue sera de mettre l'accent, non sur la menace et la sanction, mais sur la stimulation et l'encouragement des élèves, le dialogue et la solidarité avec les familles et les quartiers où se concentrent le plus souvent l'échec scolaire et la précarité.

2° D'où une remarque en aval du texte : il est heureux que l'unanimité ait pu se nouer autour de l'article 3, al.3 (« L'organisation de l'enseignement doit permettre à chaque élève de maîtriser les connaissances et les compétences définies dans le plan d'études. Elle repose sur la collaboration entre les enseignantes et les enseignants, sur des mesures de différenciation pédagogique,

d'accompagnement et d'appui et sur des relations suivies avec les parents, éléments figurant dans le projet d'établissement. Le projet d'établissement est décliné en objectifs permettant son évaluation. »). L'essentiel du problème – tout le monde l'admettra – est moins de mesurer et de sanctionner les lacunes des élèves que de les éviter. Des pratiques pédagogiques souples et différenciées, une organisation du travail permettant des regroupements ponctuels et une prise en charge intensive des besoins (et pas seulement des « niveaux »), une équipe enseignante réunie autour d'un projet commun, un dialogue régulier et ouvert avec les parents : ces moyens ne peuvent pas naître du seul règlement ; ils continueront à se développer sur le terrain à une condition : reconnaître que c'est sur ce plan d'abord que l'école peut ou non s'améliorer durablement, par le travail des enseignants, leurs compétences et leur engagement, le développement des ressources humaines et de formation. Le statut du soutien aux élèves en difficulté ne manque pas, à ce titre, d'ambiguïté. Des « mesures d'accompagnement » sont prévues, mais seulement *une fois* que la moyenne annuelle est insuffisante, soit *après* que les écarts se soient durablement creusés. On s'attendrait plutôt à ce que des mesures de différenciation puissent s'appliquer en amont, au moment de *prévenir* les problèmes et la répétition, faute de mieux, de tout le programme d'une année. L'appui seul ne peut pas tout résoudre et les enseignants savent trouver en équipe – si on leur en fournit les moyens – des manières plus efficaces d'intégrer le soutien dans le travail régulier : c'est ce que la Rénovation a principalement démontré.

La recherche indique que les écoles qui réussissent remplissent au moins deux conditions : 1. elles ont la confiance des usagers ; 2. elles font confiance au désir d'apprendre et de réussir des élèves. Le nouveau règlement nous mène-t-il dans cette direction ? L'histoire en jugera. Elle seule pourra dire si l'école genevoise trouvera le moyen de tirer tout le monde vers le haut dans un système de règles et de calculs globalement contraire à cette aspiration. Dans un premier temps, on peut espérer que les dérogations prévues établiront la souplesse nécessaire au bon fonctionnement du système. Malheureusement, cette souplesse ne s'impose formellement qu'au moment de la décision de promotion, alors que les enfants en difficulté ont besoin toute l'année de mesures de soutien et de différenciation leur permettant de réellement progresser. La visée d'intégration et de solidarité du groupe-classe sera-t-elle encore possible, enserrée dans le carcan de contrôles certificatifs et standardisés classant à chaque fois les élèves du premier au dernier ? Quel que soit l'intérêt des dérogations, le règlement ne dit rien de la manière dont elles seront appliquées, et comment elles pourront varier d'un établissement à l'autre et/ou en fonction du pouvoir relatif de certains parents. À l'évidence, le débat n'est pas clos et la « paix scolaire » pourra difficilement se résumer au retour en arrière.

.....

**Ces Finlandais, qu'est-ce qu'ils ont de plus ?** par Walo Hutmacher (dans l'Éducateur, numéro spécial *L'éducation comparée*, mai 2007, pp. 48-52)

L'intérêt des comparaisons internationales, c'est qu'elles nous tendent un miroir. Elles révèlent plus nettement que des évaluations nationales, et dans un espace plus large, où sont nos forces et nos points faibles. La comparaison montre aussi un horizon de possibles ; ce que d'autres pays et d'autres systèmes éducatifs savent que nous ne savons pas faire, mais vers quoi nous pourrions vouloir tendre.

Il arrive aussi que la comparaison internationale permette à de petits systèmes éducatifs de se faire mieux connaître et reconnaître. C'est ce qui est arrivé à la Finlande à la suite de l'enquête internationale PISA que l'OCDE conduit tous les trois ans depuis 2000. Les pays nordiques étaient réputés pour leurs politiques éducatives progressistes, la Suède ou le Danemark avaient cependant bien davantage attiré l'attention que la Finlande. Mais dès les résultats de la première enquête PISA connus, s'est développée une nouvelle forme de tourisme, comme le faisait remarquer un officiel finlandais. Quelque 5'000 délégations étrangères – env. 15'000 responsables politiques et scolaires - ont fait le déplacement vers ce petit pays qui compte un peu plus de cinq millions d'habitants.

## *Bref rappel des résultats PISA*

En empruntant au langage de la statistique, le père de la pédagogie de maîtrise, Benjamin Bloom avait proposé en 1979, de mesurer la qualité des écoles et des systèmes éducatifs au degré auquel ils atteignent trois buts simultanément :

- élever le niveau moyen de performance des élèves,
- réduire la variance, c.-à-d. l'écart entre les plus forts et les plus faibles,
- diminuer la corrélation entre les résultats des élèves et leur place ou leur origine sociales.

La quarantaine de pays qui ont participé à l'enquête PISA remplissent ce programme de façon très inégale. Mais la Finlande se distingue très particulièrement. En 2000 aussi bien qu'en 2003, les jeunes finlandais ont obtenu les meilleures performances aux tests portant sur la lecture, les compétences mathématiques aussi bien que la culture scientifique. En outre, ce résultat global élevé s'accompagne de la plus petite différence entre les jeunes les plus compétents et les moins compétents, et de la plus faible corrélation entre les performances et l'origine socio-économique des élèves. C'est exactement l'idéal que prétendent vouloir atteindre tous les systèmes éducatifs européens durant la scolarité obligatoire. De plus, parmi cent jeunes finlandais, sept seulement ont des compétences lectorales insuffisantes, contre vingt en Suisse, p.ex. De l'autre côté, la moitié des jeunes Finlandais ont d'excellentes compétences lectorales, contre un peu moins d'un tiers des jeunes Suisses.

On a parfois expliqué l'excellente performance du système éducatif de la Finlande par l'homogénéité culturelle de sa société. Ce n'est sans doute pas tout à fait faux ; les experts finnois le reconnaissent volontiers. Mais l'argument tiendrait mieux si deux pays dont la population est au contraire culturellement très hétérogène - le Canada et l'Australie - n'avaient pas des résultats assez proches de ceux de la Finlande. En outre, si la société finnoise est culturellement assez homogène, sa population n'en est pas moins distribuée sur des régions inégalement riches, urbaines, centrales ou périphériques, et elle est socialement aussi divisée que les autres sociétés capitalistes. Or, les résultats de PISA montrent que les disparités régionales sont remarquablement faibles en Finlande (contrairement à la Suisse) et les inégalités de performances liées au statut socio-économique des familles aussi, comme on vient de le voir.

Plus que la société, c'est bien l'école finlandaise qui semble faire la différence. Le très sérieux journal anglais "The Economist" suggérait d'ailleurs en 2006 aux dirigeants européens de cesser de multiplier les zones prioritaires et autres plans de lutte contre l'échec scolaire. « Au lieu de cela, les gouvernements devraient retourner à l'école. En Finlande. »

J'adopterai ici ce point de vue global du gouvernement de l'école, en focalisant le regard sur la politique de l'éducation, l'organisation et la régulation du travail scolaire en Finlande. Davantage que sur le travail en classe des enseignants et des élèves, je veux attirer l'attention sur ses conditions cadre qui me paraissent dessiner un chemin possible pour les autres pays européens et pour les cantons suisses. Peut-être même tout simplement le chemin nécessaire. Au lecteur de se faire son opinion. Chacune et chacun se demandera aussi si dans son canton ou dans son pays la politique prend la direction d'une école plus efficace parce que plus juste.

Aucun facteur singulier ne permet d'expliquer les grandes différences de performances entre les pays dans PISA. Pas surprenant, compte tenu de la complexité des systèmes éducatifs. Pour comprendre les résultats finlandais aussi, il faut prendre en compte un ensemble complexe de facteurs sociaux, de traits institutionnels et de mesures politiques. À partir de ce que disent les officiels, les chercheurs et les professionnels du pays suomi eux-mêmes, on peut résumer en sept points la stratégie de la Finlande.

### *1. Une orientation politique forte et à long terme, à la poursuite de l'égalité.*

Il y a près de 40 ans, en 1968, le parlement finnois a décidé d'abandonner le système ségrégatif des écoles parallèles pour les dernières années de scolarité obligatoire et de développer une école de base intégrée (comprehensive school) sur le modèle qu'adoptaient alors les autres pays nordiques et le Royaume-Uni, ainsi que d'ailleurs le canton de Genève. Comme ailleurs en Europe à l'époque, l'inquiétude des uns de manquer de cadres bien formés s'alliait avec la volonté des autres de réaliser plus d'égalité en éducation. « L'égalité de l'éducation à un niveau élevé d'exigences », tel était le but affiché au parlement finlandais. L'éducation commune de tous sur neuf ans en était le moyen. Les résultats n'ont pas été tout de suite à la hauteur des attentes ; il a fallu plusieurs fois remettre l'ouvrage sur le métier politique, et compléter le changement de structure d'autres dispositifs régulateurs. Mais la poursuite de l'égalité est une visée permanente de la politique éducative en Finlande. Aujourd'hui encore, égalité ou équité sont les premiers mots-clé que les officiels et les experts finlandais prononcent pour caractériser la politique éducative de leur pays. Ils figurent d'ailleurs plusieurs fois dans la loi.

### *2. Une scolarité obligatoire intégrée, sans sélection et pratiquement sans redoublements.*

Durant une première phase de la réforme, un système de filières ou de groupements par niveaux avait été maintenu pour les dernières années de scolarité obligatoire, notamment pour les maths et les langues étrangères. Mais de fortes inégalités persistaient entre les élèves de niveaux différents. On sait maintenant que la sélection est préjudiciable à l'apprentissage de tous. Le gouvernement voulait au contraire laisser autant que possible toutes les portes ouvertes pour tous à l'entrée du postobligatoire, voire du tertiaire. Dès lors, toute forme de différenciation institutionnelle fut abolie en 1985. Cette caractéristique structurelle fondamentale persiste.

### *3. Des attentes élevées pour tous les élèves.*

Si les attentes de l'école sont faibles, les résultats le sont aussi, et vice-versa. C'est ce qui justifia entre autres l'abolition des filières en Finlande. Un curriculum national élaboré par le National board of education devint l'instrument de guidage majeur du système finlandais. Fortement orienté vers l'apprendre tout au long de la vie, il précise les buts – exigeants – visés pour tous les élèves.

Le premier curriculum national (début des années 1970) était très détaillé, décrivant méticuleusement sur quelque 650 pages serrées ce que les écoles devaient enseigner et les élèves apprendre. L'uniformité du curriculum à travers les écoles était de plus vérifiée par des inspecteurs nationaux qui les visitaient régulièrement et qui approuvaient aussi leur planification annuelle détaillée. Les manuels scolaires de leur côté, devaient être approuvés par l'autorité centrale.

La culture pédagogique de l'école de base finlandaise (les représentations, valeurs et pratiques) est orientée exclusivement vers l'apprendre. En l'absence de sélection, elle ne connaît pas les notions d'échec ou de succès scolaire, tout au plus celle de « difficultés d'apprentissage » qui appellent des mesures de remédiation. En outre, le bien-être des élèves, leur sécurité physique et psychique, figurent explicitement parmi les responsabilités des écoles et de leurs professionnels.

### *4. Décentralisation : autonomie et responsabilité des pouvoirs municipaux et des écoles*

La création de l'école intégrée s'accompagna dès 1968 d'une large délégation aux municipalités de la responsabilité d'organiser l'école de base : aux pouvoirs locaux donc, et à leurs écoles, de s'organiser pour atteindre les buts décidés au plan national et précisés par le curriculum national. Chaque école est dirigée par un principal, responsable de tous les aspects de la marche de l'établissement vis-à-vis des autorités locales.

Dans une deuxième phase, dès 1985, les municipalités obtinrent une plus large latitude encore pour l'organisation de leur administration scolaire, le groupement flexible des élèves et l'usage des

ressources qui leur furent dorénavant allouées sous la forme d'une enveloppe globale. Dans les années 1990, deux gouvernements successifs de droite accentuèrent encore la déconcentration des pouvoirs, sans toutefois changer l'orientation générale de la politique éducative. Entre autres, l'inspection d'Etat fut abolie, de même que l'autorisation des manuels scolaires par l'autorité centrale.

Le curriculum national de 1994 n'était plus qu'un programme cadre d'un peu plus d'une centaine de pages, indiquant les buts et les contenus généraux de l'enseignement, mais laissant aux écoles le soin et l'obligation d'élaborer leur propre curriculum dans ce cadre de prescriptions nationales, tout en tenant compte des circonstances et des besoins locaux. La dernière version du curriculum national est de nouveau un peu plus détaillée, ce qui montre aussi le caractère auto-évaluatif et flexible du mode de pilotage.

### *5. Une attribution de ressources proportionnée aux besoins*

Il faut des ressources pour enseigner, mais les ressources seules ne font pas une bonne école. De nombreux pays qui ont des résultats plus faibles - dont la Suisse - dépensent en moyenne davantage par élève de la scolarité obligatoire que la Finlande. Par contre, l'école finnoise est particulièrement attentive à proportionner les ressources aux besoins.

Ainsi, dans tous les pays de l'OCDE, les dépenses par élève augmentent à mesure que l'on s'élève dans les degrés scolaires. Pas en Finlande. Le dernier cycle de la scolarité obligatoire (élèves de 12 à 15 ans) bénéficie de ressources significativement plus élevées que le postobligatoire. On veut par là permettre d'organiser de plus petits groupes et de mieux prendre en compte les défis spécifiques de cet âge difficile de transition entre l'enfance et l'adolescence.

Par ailleurs, quelque 20% des élèves reçoivent chaque année des appuis ou des soutiens personnalisés, précoces, ciblés et de courte durée, pour dépasser des « difficultés d'apprentissage ».

### *6. Une formation de haut niveau pour les enseignants.*

Pour atteindre des buts élevés dans des classes hétérogènes, les enseignant-e-s doivent être des expert-e-s pédagogiques hautement qualifié-e-s. La qualité du corps enseignant est la clé de voûte de ce système qui allie l'exigence d'égalité des apprentissages à un niveau élevé avec une large autonomie et responsabilité des professionnels locaux. En Finlande, le métier enseignant figure parmi les plus recherchés et les plus difficiles d'accès : 10 à 15% seulement des candidats à la formation initiale sont admis.

Quel que soit le degré scolaire où ils enseigneront, tous accomplissent une formation universitaire d'une durée de cinq ans, de niveau Master. Dès les années septante, cette formation s'est nourrie explicitement des sciences sociales de l'éducation et des résultats de la recherche internationale. Elle entend préparer les futurs enseignants à une pratique réflexive, une culture de l'auto-évaluation, de l'apprendre tout au long de la vie et de la recherche.

### *7. L'interaction avec la recherche scientifique à tous les niveaux*

En basant leur formation sur la recherche on entend mettre les enseignants en capacité de prendre des décisions éducatives sur la base de connaissances validées, en complément à l'intuition et au sens commun. Cette même philosophie régit tous les niveaux du système finlandais, aussi le management et la politique. Une culture de l'évaluation à vocation formative accompagne partout les pratiques, les innovations et les politiques.

Dès l'origine du processus de réforme, en 1969, fut créée une agence de recherche et de développement - le National Board of General Education - comme interface avec la recherche nationale et internationale en éducation, et chargé d'assurer le pilotage et l'évaluation des réformes. Ce centre d'expertise tient son mandat de la loi et rend compte au ministère, mais il jouit d'une large autonomie. En 1990, il a été fusionné avec un organisme similaire régissant la formation

professionnelle pour devenir le National Board of Education qui représente en quelque sorte l'autorité de référence cognitive et normative en matière d'enseignement et d'éducation. Il a joué et joue encore un rôle essentiel dans tous les processus d'évaluation et de crédibilisation du système éducatif, aussi bien que de développement et légitimation des réformes, qui sont devenues en quelque sorte permanentes.

\*\*\*

Avec quelques autres, l'exemple de la Finlande montre une voie vers une école plus efficace et équitable. On ne peut pas simplement copier-coller l'expérience finlandaise, mais on peut s'en inspirer. Elle démontre d'une part qu'il ne suffit pas de réformer les didactiques, de changer les structures, de décentraliser le système ou d'élever le niveau de formation des enseignants. Il faut faire tout cela à la fois et d'autres choses encore, par une action soutenue et concertée à plusieurs niveaux et dans plusieurs domaines : les structures certes, mais aussi la culture et l'éthique professionnelles, l'organisation, le pilotage, le management, la recherche, etc. L'expérience finlandaise montre ensuite, qu'il a fallu plus de 35 ans d'effort et une volonté politique forte, visant obstinément l'égalité, condition de l'efficacité. Cette volonté forte ne peut résulter que de la conjugaison des forces politiques et idéologiques, par dessus les clivages partisans. C'est cette condition nécessaire qui est peut-être la plus difficile à réaliser dans nos régions.

.....

**On peut former sans exclure ...**, par Danielle Bonneton (à paraître dans *aRobase*)

En France, tout comme à Genève, ces derniers temps, il est beaucoup question d'éducation et d'école. Et que nous soyons enseignants, acteurs de l'éducation, citoyens nous sommes préoccupés par l'avenir de tous les jeunes et particulièrement des jeunes des milieux les plus défavorisés. Notre engagement est-il suffisamment déterminé afin de permettre à tous de réussir à l'école ?

Face aux nouvelles initiatives concernant l'enseignement secondaire, la volonté de certains de vouloir faire croire que l'on peut, avec des filières sélectives, garantir l'égalité des chances est tout simplement mensongère ; les filières, on le sait, fabriquent de l'exclusion. Et ce faisant, on feint simplement d'oublier le destin scolaire des élèves les plus fragiles, ceux que l'on retrouve en marge de la société.

Toutes les recherches sur les systèmes éducatifs convergent sur le fait que seules celles qui comportent des classes hétérogènes offrent des conditions de réussites effectives et démocratisation.

Ce concept de démocratisation, vise une égalité effective d'accès à l'éducation, à la formation, à la culture, à la qualification, au travail. Hors une véritable démocratisation des études implique de vrais changements pour l'école, tant primaire que secondaire. Elle vise à former sans exclure, à former simplement et c'est déjà un enjeu de taille. Faire apprendre tout le monde, c'est possible, pour ceux dont la volonté politique se mobilise dans ce sens.

Le discours dominant sur l'école actuelle laisse croire que cette dernière est porteuse de tous les maux, de toutes les incompétences. Il jette le discrédit sur les élèves, leurs familles, les professionnels : l'école ne saurait pas apprendre à lire aux élèves, le niveau baisse, les incivilités se multiplient, les parents sont absents... En vérité, à moins d'un véritable problème psychologique aigu, les parents sont généralement très soucieux de l'avenir de leurs enfants. Et maintenant plus que jamais. Il conviendrait plutôt de se demander si ce n'est pas justement la violence intrinsèque de l'école qui génère de la compétition, de la distance et du mépris ?

Le vrai moteur tant des pédagogies élitaires que du stress qu'elles créent chez les élèves et leurs familles est sans conteste l'évaluation certificative, sélective ; celle qui fait que la réussite scolaire et donc sociale des jeunes est en péril.

En France, les récentes réglementations sur le permis de conduire, ont, de manière exemplaire et triste, démontré que les jeunes, issus de l'immigration ou des classes sociales les plus défavorisées, se sont auto exclus de la compétition pour l'octroi du permis : pour ces derniers, malgré une volonté forte de l'obtenir, le niveau de complexité des tâches demandées, ne devenait plus accessible. Est-ce ce que nous voulons faire de notre école ? Une machine à fabriquer, du renoncement, des exclus, des jeunes marginalisés, souffrants, agressifs, malheureux ?

Les initiatives qui visent à créer des écoles avec des filières préparent l'installation d'une école à plusieurs vitesses, qui au lieu de combattre les difficultés scolaires, contribuent à les accentuer. Trop de jeunes sortent du système éducatif sans diplôme ni qualification et l'échec scolaire doit nous mobiliser, être combattu de toutes nos forces de citoyens et d'êtres humains.

Nous sommes dans une école dont le niveau, depuis des années, monte, avec d'ailleurs le niveau de formation. L'école répond aux défis de donner des clefs de compréhension du monde dans toute sa complexité. Enseigner, éduquer les jeunes aux enjeux de notre société actuelle est un engagement personnel, professionnel, collectif extrêmement élevé. Et, dans ce sens, les pratiques innovantes montrent que des projets éducatifs solides et solidaires sont des réponses effectives pour soutenir la différenciation pédagogique nécessaire aux apprentissages. On connaît les moyens, différenciation, travaux de groupes, tutorats, appuis spécifiques, mais aussi organisations du travail différenciées qui favorisent des regroupements d'élèves en fonction des apprentissages à effectuer, travail en équipe et en coresponsabilité ; autant de voies prometteuses.

Même si le système gomme quelquefois rapidement les innovations, ce sont elles qui, dans les équipes, dans les écoles, dans les établissements, font que les apprentissages se réalisent, que les obstacles à l'apprentissage sont surmontés. Les poches d'innovation existent et heureusement, des systèmes éducatifs innovent et leurs expériences sont encourageantes.

Ne pas contribuer à faire régresser l'école, c'est se positionner dans des choix positifs pour l'école de demain. Choix politique, choix de société : chaque être humain a besoin d'apprendre, de progresser, pour se responsabiliser, pour s'émanciper, pour, à son tour, créer. *Former sans exclure* : c'est possible et l'initiative pour l'enseignement secondaire déposée récemment le propose. Aujourd'hui, on n'a plus le droit d'exclure... ni de ne pas former et éduquer chacun.

.....

## Ressources

Nouveautés disponibles sur <http://www.manifeste2005.org>

- Ecole : les défis de la pédagogie, dans Campus, février 2007
- En finir avec l'exclusion scolaire, par François Dubet, 24 janvier 2007
- De la dictature des moyennes et autres notes chiffrées, dans le Monde, 20 janvier 2007
- L'éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite, dans Education et devenir, décembre 2006
- Manifeste pour l'éducation prioritaire, par l'Observatoire des zones prioritaires, F-Gennevilliers, décembre 2006
- Vers l'école commune, par l'appel pour une école démocratique, Belgique, octobre 2006
- Relever les défis de la société de l'information - Les compétences de base des adultes dans la vie quotidienne, par le SRED, octobre 2006
- Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone, par Hugues Drealants (Cahiers de recherche en éducation et formation, n°52, juillet 2006)

.....

## Agenda

**Jeudi 24 mai 2007 à 20h00**

**Assemblée générale ordinaire de *Former sans exclure***

Maison des associations, 15 rue des Savoises, Genève | Salle Chico Mendes

Ordre du jour :

1. Adoption de l'ordre du jour et du PV de l'assemblée du 26 avril 2006
2. Admissions-démissions
3. Lecture, discussion et adoption des rapports : président, trésorière, vérificateurs des comptes
4. Déclaration d'intention du comité : stratégie et moyens d'action à court et long terme
5. Elections : comité, trésorière, vérificateurs des comptes
6. Communications et divers

...

### **Les sciences et nous... De l'homme préhistorique à nous**

Samedi 2 juin 2007, de 9h à 17h | Centre de formation de l'enseignement primaire | Route de Pinchat 22, Carouge | Organisation : Groupe romand d'éducation nouvelle

Comment créer, animer des situations d'apprentissage permettant à nos élèves l'exercice d'une exploration permanente pour que tous (re)découvrent :

- leur capacité de chercher, créer, inventer
- la spécificité de la science et ses ruptures audacieuses avec les idées inopérantes
- le désir de comprendre
- le plaisir d'un « vrai » savoir

Animation : Jean-Louis Cordonnier et Jean Bernardin, Groupe français d'éducation nouvelle

<http://www.gren-ch.org>

.....

### **Bon à savoir...**

Thierry Troncin, Université de Bourgogne, 2005 | **Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité** | Présentation de l'auteur : « Cette recherche sur le redoublement au cours préparatoire dresse un état approfondi des connaissances sur cette question qui suscite beaucoup de discussions animées entre les chercheurs et le corps enseignant, et ce depuis longtemps. En alliant les approches historique, comparative, économique et pédagogique, elle rend compte des principaux résultats attachés aux multiples facettes de cette mesure qui s'avère être plus qu'un " fait scolaire ". La contribution empirique de cette étude s'articule autour d'un suivi longitudinal sur deux ans d'une cohorte de plus de trois mille élèves scolarisés au cours préparatoire dans des écoles publiques du département de la Côte d'or. Nous mettons en évidence que le redoublement fait l'objet d'opinions favorables chez les enseignants, les élèves et leurs familles, en particulier lorsqu'il est proposé en fin de cours préparatoire. Les entretiens conduits auprès des redoublants et de leurs proches montrent néanmoins que cette expérience n'est pas neutre et qu'un statut négatif du redoublant existe. Cette année supplémentaire n'apporte pas les bénéfices escomptés sur le plan des acquisitions scolaires. »

R. Goigoux et S. Cèbe, Apprendre à lire à l'école, 2006 | **Au-delà des méthodes [de lecture], la complexité et la richesse des pratiques** | Extrait : « Notre expérience de formateurs et de chercheurs

nous a permis de rencontrer de très nombreux enseignants qui obtenaient des résultats remarquables en usant de méthodes pourtant très différentes. Il nous semble cependant qu'ils partageaient plusieurs caractéristiques : ils attachaient beaucoup d'importance à ce que toutes les compétences, même les plus minuscules, requises par les apprentissages ultérieurs soient minutieusement enseignées; ils accordaient une attention particulière aux élèves des milieux populaires, cherchant à leur apprendre à l'école ce que les autres avaient bien souvent déjà appris dans leur famille; ils mettaient en oeuvre une pratique cohérente et réfléchie; ils désiraient voir tous les élèves réussir et avaient la conviction que, en partie grâce à eux, la chose était possible. »

ATS, 30.01.07 | **La Suisse investit peu dans la recherche en matière d'éducation** | Communiqué de presse : « En comparaison internationale, la Suisse investit peu dans la recherche en matière d'éducation. Pour l'OCDE, le système suisse de recherche n'est pas assez lié avec la pratique et l'impact sur la politique est trop faible. Le niveau global des dépenses pour la recherche et le développement de l'éducation est faible, si on le compare à plusieurs autres pays. Il atteint la moitié des dépenses du Danemark et le quart de celles de l'Angleterre. L'enquête révèle aussi que les résultats de la recherche en éducation sont rarement utilisés dans les processus d'élaboration politique. »

.....

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

<http://www.manifeste2005.org> | [manifeste2005@bluewin.ch](mailto:manifeste2005@bluewin.ch)

.....

Merci de faire suivre ce message à toute personne qu'il pourrait intéresser.