



Association des parents intéressés  
et concernés par la scolarité

# 9

Novembre 2005

**Une analyse de la  
réforme scolaire en  
France**

**« Apprendre à lire et  
à écrire »**

**Le PEV est illégal**

**Scolarité obligatoire  
dès 4 ans**

# JOURNAL DE L'ASPICS

Association des parents intéressés et concernés par la scolarité

www.aspics.ch

no 9 novembre 2005

## Sommaire

Billet de la présidente .....	3
Entre encouragements .....	3
...et inquiétude .....	3
Analyse de la réforme scolaire en France .....	6
Enjeux financiers .....	6
L'innovation comme dogme .....	7
Collège unique, collège inique .....	7
Mutation de l'enseignement .....	8
Et chez nous ?.....	10
Pédagogies efficaces et maîtres efficaces.....	12
« Apprendre à lire et à écrire » .....	14
Coin d'humeur, coin d'humour.....	17
Qui n'accélère pas recule .....	18
Consultation sur la HEP.....	20
La scolarisation obligatoire dès 4 ans est un faux remède à de vraies questions.....	22
Proposition pragmatique.....	23
Le plan d'études n'est plus légal.....	26
Nouvelles.....	27
Témoignages .....	29

Rédacteur responsable : Jacqueline Lugrin. Dessinateur : Wilch.

## Billet de la présidente

### **Entre encouragements ...**

La rigueur scientifique de travaux de recherche récemment parus vient confirmer l'efficacité des méthodes traditionnelles, en lecture et en pédagogie.

S'appuyant sur des recherches récentes sur le fonctionnement du cerveau, la doctresse Wettstein-Badour explique <sup>(1)</sup> les mécanismes cérébraux mis en œuvre dans la lecture. Les méthodes de lecture globales ou apparentées, qui se sont imposées à l'école, se révèlent inadaptées au fonctionnement du cerveau, ralentissent l'apprentissage, et peuvent créer des dyslexiques. La méthode syllabique est donc « une nécessité fondamentale dont le cerveau ne peut se passer pour accéder au sens de l'écrit ».

Grâce à des recherches importantes faites depuis une trentaine d'années, l'efficacité de toutes sortes de pédagogies est comparée. Les résultats montrent clairement l'échec des méthodes socio-constructivistes lorsqu'elles sont utilisées comme base d'enseignement.<sup>(2)</sup>

Voilà donc qui donne des arguments solides à tous ceux qui demandent

que l'école transmette des connaissances explicites, en allant du simple au complexe de manière systématique.

### **...et inquiétude**

Inquiétude, car ces travaux d'une valeur scientifique indéniable sont peu écoutés, voire écartés. Un exemple : les nouveaux moyens de français en primaire ne sont pas basés sur la méthode syllabique.

Inquiétude, car on ne peut s'empêcher d'établir un parallèle entre ce qui s'est passé lors de l'introduction de l'enseignement renouvelé du français, décrit en détails par M. Chenaux dans son livre(1bis), et ce qui se passe actuellement avec PECARO <sup>(3)</sup>.

Dans le cas du français renouvelé, de nombreuses critiques ont été émises, des rapports bien documentés envoyés au département. Lequel a promis le changement, mais n'a opéré que des modifications de détails, continuant toujours sur la même lancée.

Avec PECARO, le même scénario s'annonce. Les remarques critiques à son sujet sont minimisées, calmées par de belles promesses. Et bien qu'il n'ait pas de valeur légale avant d'avoir été accepté par tous les parlements cantonaux, PECARO est en filigrane et s'impose de fait.

## **Une nouvelle loi fédérale qui centralise l'école.**

Après PECARO, le nouveau terme à connaître est HARMOS, programme d'harmonisation au niveau suisse. Une nouvelle loi fédérale a été adoptée par le Conseil national, dans laquelle la Confédération obligera les cantons à adhérer à des conventions intercantionales dans le domaine de l'instruction publique. C'est la mise en place d'un espace suisse de formation, dont la loi précise que la Confédération veille à sa qualité.

Cette formulation d'un texte légal nous laisse songeur. Comment définir la qualité à l'école ? Qui va définir les critères de qualité ? Qui va les vérifier ? Quelles mesures seront prises lorsque les minima ne seront pas atteints ? C'est le risque d'un nivellement par le bas, car personne n'aura d'avantages à faire mieux que ce qui est demandé.

Sur le site [www.cdip.ch](http://www.cdip.ch) figure un appel d'offres pour le développement de modèles de compétences, adressé aux hautes écoles et aux instituts de recherche en pédagogie, publics ou privés. Il s'instaure ainsi un contrôle par des nébuleuses lointaines, cachées, à l'aide de procédures lourdes, conduisant à une perte certaine du contrôle démocratique.

\* \* \*

Au fond, c'est un renversement des libertés et des contraintes. Avant, les programmes étaient précis et contraignants. Cette contrainte qui était comprise comme un guide qui donne un rythme à l'année scolaire. Les maîtres avaient une marge de liberté, indispensable pour un métier demandant beaucoup d'engagement personnel, et pour des élèves très divers qui nécessitent de varier les manières d'enseigner.

Au contraire, maintenant les programmes sont flous, exprimés en termes de compétences aux contours imprécis, avec une grande palette de séquences didactiques parmi lesquelles les maîtres choisissent librement. Un tel système aux options trop nombreuses entraîne forcément de grandes disparités de résultats. Ce qui engendre à son tour le besoin d'un contrôle centralisé fort, lourd, rigide, réducteur et uniforme. N'est-ce pas encore plus contraignant ?



C'est un virage à 180 degrés qui s'opère, qui s'impose ainsi.

Remettons plutôt l'école au milieu du village, et les connaissances au milieu de l'école.

(1) Le cerveau, cet inconnu des pédagogues,  
par D<sup>r</sup> Gh. Wettstein-Badour,  
in (1bis) « Apprendre à lire et à écrire »,  
J.-Ph. Chenaux, Centre patronal,  
mai 2005

(2) Echec scolaire et réforme éducative :  
quand les solutions proposées  
deviennent la source du problème,  
S. Bissonnette, C. Gauthier, M. Richard  
Presses de l'université de Laval, 2005

(3) PECARO, plan d'études-cadre  
romand, est un document censé  
harmoniser les programmes scolaires  
des cantons romands. Mais en réalité, il  
impose une pédagogie, il remet tout en  
cause : les branches, les horaires, la  
structure, le travail des maîtres, le but de  
l'école. Et, cerise sur le gâteau, il  
n'harmonise pas vraiment, car les  
objectifs des programmes sont flous.  
(cf. journal de l'ASPICS n°7)

# Analyse de la réforme scolaire en France

A partir du livre de Christian Laval  
**L'école n'est pas une entreprise**  
La Découverte, Paris, 2003, 2004

« Cet ouvrage met en lumière le nouvel ordre scolaire qui tend à s'imposer par les réformes successives comme par les discours dominants. Il tente de tracer un tableau d'ensemble des différentes tendances qui ont infléchi le système scolaire, en étudiant les rapports qu'entretiennent les images de l'enfant-roi, de l'entreprise divinisée, du manager éducatif, de l'établissement décentralisé, du pédagogue non directif, de l'évaluateur scientifique, de la famille consommatrice. »

Cette « modernisation » suit un mouvement mondial, et s'opère dans de nombreux pays, à des degrés divers.

Elle n'est pas nouvelle : dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle, les Etats-Unis ont mis en place une école appliquant les modes de valeurs et de pensées propres à la sphère économique. « Et parmi les pays développés, c'est celui qui a connu l'échec de l'école le plus manifeste. L'une des explications tient à l'application systématique et mécanique de l'idée que l'école doit être gérée comme une entreprise éducative. »

**Comment s'est passée cette transformation de fond des finalités et des priorités de l'école publique ?** C'est un phénomène diffus qui n'est pas le fruit d'un complot, qui passe par de nombreux relais. L'auteur passe en revue les pressions considérables à haut niveau de certaines organisations internationales qui veulent adapter l'école au marché économique. Auxquelles s'ajoute l'influence des idéologies bien intentionnées qui voient dans l'école essentiellement un lieu de socialisation. En outre, un certain fatalisme a permis son installation progressive. Puis les décisions politiques qui « cèdent à l'ardente obligation de l'innovation », introduisent des changements, sans justification sérieuse préalable et sans jamais en tirer le bilan.

## Enjeux financiers

Le marché éducatif est gigantesque et pèse très lourd au niveau mondial, suscitant de nombreuses convoitises. Quelques chiffres permettent d'en prendre un peu la mesure. Depuis 1950, les effectifs scolaires ont augmenté deux fois plus vite que la population mondiale. Et pour le seul enseignement supérieur, les effectifs ont été multipliés par presque 14. Cette demande qui croît rapidement ouvre la porte au secteur privé, que ce soit sous la forme

d'écoles privées, ou sous la forme d'une offre croissante de matériel éducatif, source de profit colossal pour les éditeurs.

### **L'innovation comme dogme**

La réforme a été présentée comme nécessaire, « expression passe-partout autant que formule magique, faisant généralement office de réflexion. » On idéalise la nouveauté, censée résoudre tous les problèmes de l'école.

« C'était plutôt un discours d'enchantement, voire d'évangélisation qui entendait montrer aux acteurs du système éducatif qu'il était possible de transformer le système en une entreprise mythique où toutes les dimensions de l'homme sont miraculeusement prises en compte : passions, affects divers et pulsions multiples, besoin d'amour et de reconnaissance, valeurs morales personnelles, esprit de solidarité, sentiments humanitaires, goûts esthétiques, etc ».

Mais cette vision de l'école n'est pas réaliste. « Si l'école est traversée par toutes les dimensions de la vie sociale et individuelle, elle n'est pas en mesure à elle seule de résoudre tous les maux de la société : drogue, violence, racisme, incivilités, insécurités, inégalités. »

\* \* \*

La réforme a modifié en profondeur l'école, nous nous contenterons d'en

présenter trois aspects : l'organisation, le contenu de l', le résultat à la fin de la scolarité.

### **Collège unique, collège inique**

Une transformation majeure de l'école en entreprise consiste à développer l'autonomie des établissements scolaires. En France, cela s'est doublé d'une liberté de choix partielle pour les parents, et l'introduction d'une seule filière, c'est le collège unique.



Cela devait aboutir à l'excellence pour tous. La réalité est tout à l'opposé. Dans tous les pays où la concurrence s'est mise en place, les inégalités ont augmenté, une ségrégation sociale et raciale s'est installée. Les petites écoles de

quartier, progressivement privées d'élèves, ont fermé. Dans les zones urbaines, une hiérarchisation des établissements est apparue, car le transfert d'un grand nombre d'élèves d'un établissement à l'autre est possible. Dans les familles le choix de la « bonne » école s'opère de diverses manières : déménagement, adresse de complaisance, choix d'options comme l'allemand ou le latin. Même le marché de l'immobilier devient un marché scolaire indirect : c'est une sélection basée sur des critères financiers.

Quant aux établissements, ils sont contraints de se battre pour défendre leur image, ils font leur marketing, et recourent à toutes sortes de moyens pour garder une bonne « clientèle » garante d'une bonne image.

Pourquoi cette politique de concurrence aggrave-t-elle le mal qu'elle est censée soigner ? En réalité, le choix n'est pas le même pour tous (davantage de possibilités en ville qu'à la campagne). Et surtout, la capacité de choix est très différente selon les familles. En effet, dans un système où l'offre abonde, les facteurs à prendre en considération sont nombreux. Les familles doivent déployer de l'énergie pour se renseigner. Il faut de la capacité de discernement pour distinguer les véritables différences entre les établissements. Il faut aussi de la ténacité pour vaincre les

obstacles. Il faut ensuite parvenir à établir des priorités pour effectuer un choix. Certaines écoles secondaires aux Etats-Unis offrent plus d'une centaine de cours à choix : comment trouver son chemin dans ce maquis ? « C'est alors la fin de l'école publique pour tous, celle qui fait contrepoids à l'individualisme et au chacun pour soi. »

## Mutation de l'enseignement

La liberté d'intendance laissée aux établissements est indissociable de prescriptions multiples.

« Ainsi y a-t-il une montée en puissance des prescriptions pédagogiques élaborées en haut, et l'on voit même des cas où l'élaboration des programmes, le choix des méthodes, l'ordre d'exposition des matières sont placés hors du contrôle des enseignants. »

Des contrôles centralisés sont effectués. C'est la bureaucratization de l'enseignement. L'auteur ajoute : « Aucun standard, aucun contrôle n'ont rendu un professionnel compétent. Au contraire, les contrôles technocratiques ont pour seul effet de faire baisser la conscience professionnelle. »

Le cœur pédagogique de l'école est alors touché. Les connaissances sont dévalorisées, étant jugées foncièrement inutiles et ennuyeuses.

Les élèves n'acquièrent plus suffisamment les bases.

« Les apprenants construisent leur savoir, réinventent la langue et la science, le temps et l'espace, refont tous les savoirs du monde au gré de leur utopie. »

Le contenu des cours est affaibli, et le métier d'enseignant est profondément transformé.

« L'enseignant est le guide discret et disponible, l'accompagnateur et l'entraîneur, le facilitateur de la construction du savoir. »

### **Charnière entre école et emploi**

A la fin de sa scolarité, qu'a gagné l'écolier « modernisé » ? L'auteur constate que l'école ne forme plus les élèves à penser juste, mais qu'elle leur apprend à collecter, sélectionner, traiter, mémoriser des informations. Il est certain que les élèves ont beaucoup perdu sur le plan des connaissances, de la culture, de la maîtrise de l'écrit. Il parle du risque de « mutilation des existences » dans une école qui n'est pas formatrice de l'esprit. Les élèves n'y ont pas gagné grand chose, ils ont assurément beaucoup perdu.

L'école s'est tellement adaptée aux attentes du marché, que les filières se sont multipliées. En France, on compte plus de six cents types de diplômes, dont beaucoup n'ont plus aucune valeur. Même sur ce plan, le

gain pour les élèves n'est pas certain. Trop calquer l'école sur les attentes du marché est un danger, en raison des fluctuations difficilement prévisibles des demandes des entreprises.

Pour résister à la fragmentation des formations, pour éviter que l'école ne cède à l'utilitarisme en n'enseignant que ce qui est vendable sur le marché du travail, l'auteur plaide donc pour l'autonomie de l'école, et pour la défense de l'universalité des certifications qu'elle délivre.

\* \* \*

### **Le modèle de l'économie de marché est-il adapté à l'école ?**

L'auteur répond non, car « ce modèle survalorise ce qui est visible et ce qui est quantifiable, il va exactement contre la logique éducative qui réclame du temps, ce que savent tous les pédagogues depuis Rousseau. Le marché est court-termiste et les solutions auxquelles il conduit sont des solutions superficielles, immédiates, aux effets que l'on voudrait rapides.»

\* \* \*

Après avoir dressé ce tableau avec ses cohérences et ses contradictions, l'auteur conclut que l'école n'est pas entièrement détruite. « Des niches de résistances existent, qui réunissent des enseignants et de nombreuses catégories de la population attachées à une école centrée sur la culture, sur la transmission d'un pa-

trimoine et les finalités émancipatrices de la connaissance. »

Que faire pour éviter que « la tragédie de l'école américaine se répète et s'étende à toutes les écoles du monde » ? L'auteur répond qu'il faut revenir à la question fondamentale :

« Que peut faire l'école que les autres institutions ne peuvent pas faire ? »

Jacqueline Lugin

Tous les passages entre guillemets sont extraits du livre de Ch. Laval.

## Et chez nous ?

A la lecture du livre de Christian Laval, nous comprenons que l'école ici, certes moins détruite qu'en France, est cependant déjà bien engagée sur la même voie, et que les arguments avancés là-bas pour imposer des réformes sont repris à l'identique ici.

Les pressions d'une organisation comme l'OCDE s'effectuent par le biais de l'étude PISA, dont il est évident qu'elle n'est ni objective, ni purement désintéressée.

Les établissements ont de plus en plus d'autonomie. C'est d'ailleurs un des objectifs déclarés dans PECARO (ch.2 p. 20), pour créer des établissements avec profil. Au passage, on peut se demander comment il est possible de réaliser l'harmonisation tout en incitant les établissements à se différencier...

## Ambivalence des termes

La réforme se présente sous un jour séduisant. Elle s'habille de mots positifs, qui peuvent s'interpréter de multiples façons. Elle joue avec cette ambiguïté.

En voici deux exemples.

L'élève construit son savoir : ce slogan comporte un aspect d'évidence pour tous. C'est en effet incontestable qu'il ne suffit pas d'enfiler une disquette dans un cerveau d'élève pour lui transférer

les données. Celui qui apprend doit s'impliquer, prendre une part active pour assimiler des notions nouvelles. Mais dans le socio-constructivisme, il s'agit de tout autre chose : l'élève ne doit pas recevoir de savoir déjà organisé. Il est amené à se débrouiller seul, sans maître ni manuel, avec l'ordinateur comme guide principal. Il est souvent censé dépouiller beaucoup d'informations, trier, analyser. En même temps qu'il découvre, l'élève doit donc être capable de faire une synthèse.

C'est comme si on lui apprenait à nager en le lâchant d'emblée, sans bouée, au milieu de l'océan...

L'organisation en cycles est présentée comme un avantage permettant aux élèves d'aller à leur rythme. C'est un argument démagogique pour masquer la réalité : il s'agit de diminuer les redoublements pour des raisons financières uniquement.

La réflexion peut se poursuivre sur des expressions comme « égalité des chances » qui se transforme en égalité des résultats, comme « autonomie » qui sous-entend que l'élève peut se passer du maître, et bien d'autres.<sup>(1)</sup>

\* \* \*

L'école française est délabrée, malgré la scolarité obligatoire dès 3 ans. Les causes en sont connues, les effets dénoncés de partout. Quand nos autorités scolaires arrêteront-elles de refaire les erreurs déjà faites ailleurs?

(1) Voir « Réformes scolaires et enjeux économiques », journal de l'ASPICS n°2.

## Pédagogies efficaces et maîtres efficients

C'est le sens qu'a donné Monsieur le professeur Clermont Gauthier, titulaire de la chaire de pédagogie à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Laval, au Québec, à sa conférence publique, tenue à l'Aula du Palais de Rumine, le 9 mai dernier.

Organisée par l'AVEC et par l'ASPICS, cette manifestation d'une chaude actualité a attiré un nombreux public qui, par trois fois, a applaudi les propos du conférencier.

D'emblée ce maître en recherche pédagogique indique que la recherche actuelle, au Canada, se préoccupe principalement des résultats obtenus par les diverses pédagogies, modernes ou passées, cela d'autant plus que six années de socio-constructivisme (l'élève construit son savoir) dans les écoles primaires québécoises donnent des résultats insuffisants et décevants.

L'erreur des temps modernes, a-t-il affirmé, est d'avoir introduit des pédagogies dites scientifiques sans les avoir préalablement expérimentées.

La faculté des sciences de l'éducation de l'université de Laval, à la suite de ses travaux, parvient à la conclusion que c'est en général l'enseignement frontal structuré qui procure les apprentissages les plus

rapides, les plus solides et les plus durables.

A la fin de l'exposé, ce docte professeur nous proposa, sur grand écran, le plan type d'une bonne leçon :

- rappel du connu
- but de la leçon
- présentation et explication de la connaissance nouvelle
- questionnement des élèves
- éventuellement explications complémentaires
- exercices collectifs oraux commentés
- exercices écrits individuels, tirés d'un manuel
- corrections raisonnées
- devoirs à domicile contrôlés et corrigés le lendemain
- puis tests de contrôle notés.

Lors de la discussion finale, un maître vaudois émérite a pu, non sans satisfaction, affirmer que ce plan correspondait en tout point à ce qu'on lui avait appris à l'École normale de Lausanne au milieu du siècle passé... Un jeune professeur de pédagogie, imbu de socio-constructivisme, demanda si cette pédagogie directive ne risquait pas d'annihiler la créativité de l'élève. Il

lui fut répondu péremptoirement que l'enfant n'était pas créatif, que c'était sur la base de connaissances qu'il le devenait. Un ange passa... Puis les applaudissements nourris montrèrent que le conférencier avait convaincu.

J.-P. Paquier



## « Apprendre à lire et à écrire »

— Le présent des verbes du premier groupe : Voyons, mon enfant, c'est une mélodie tant de fois répétée, comment ne trouve-t-elle pas d'écho dans tes oreilles ? L'on chantonne « e, es, e, ons, ez, ent » et le tour est joué.

— Ce n'est pas cela, Maman, la mélodie est tout autre : « e, es, e, ent, ons, ez ».

— Quel son disgracieux ! Que m'inventes-tu là ?

— Je n'invente rien ; regarde mon cahier !

Et le moment intime, harmonieux, d'échanges entre la mère et la fille, tourne à l'incompréhension et à l'affrontement. Une fois de plus, la fausse note a tout gâché. La pirouette vicieuse a de plus cassé la logique, et l'élève ne fait plus le lien entre la première personne du singulier et la première personne du pluriel.

Nous parents de Suisse romande et d'ailleurs avons tant de fois rencontré cette fausse note que nous ne croyons plus au hasard. De « Maîtrise du français » à « Langue et Parole », tout est mis en œuvre depuis une trentaine d'années pour que l'enfant se noie. Celui qui peine à lire se perd dans les signes phonétiques, le non-francophone ne sait à quelle autorité se vouer. Et

l'enfant francophone, coupé de l'aide des parents et grands-parents largués par les réformes, suit la même pente, par esprit d'égalité.

Le gâchis est de taille. Par petites touches, par « pirouettes », la langue se délite. La destruction du langage engendre celle de la pensée, de l'esprit indépendant, de la résistance argumentée. C'est la voie tracée vers le dénigrement de soi. L'énorme enjeu est laissé entre les mains de quelques gratte-papier subventionnés alors que la classe politique se tourne vers des sujets qui rapportent à plus court terme, sous le regard effaré des parents qui rempilent pour une nouvelle réforme.

Il est bon, pour ceux qui veulent comprendre la mise en œuvre d'une telle fabrique à analphabètes et dyslexiques, et pour ceux qui donneraient encore quelque crédit au dieu hasard, de se rappeler les événements qui ont marqué l'enseignement de la lecture et de la langue sous nos latitudes ces dernières décennies.

Et personne n'est mieux placé que Jean-Philippe Chenaux, documentaliste né, pour présenter un bilan critique de l'enseignement du français dans son ouvrage « Apprendre à lire et à écrire »<sup>1</sup> paru en mai dernier. Non content de

dresser un historique des réformes et des réactions, M. Chenaux les inscrit dans leur perspective idéologique. Il met ainsi en évidence une volonté de changement social héritée du communisme et des années soixante écrasant celle d'élever l'élève et de lui transmettre les outils d'une pensée individuelle fertile.

Le constat est accablant, l'échec est prouvé maintes fois, rappelé par les logopédistes et par les ventes faramineuses de méthodes extra-scolaires, parfois même avoué par les protagonistes eux-mêmes. M. Chenaux s'est entouré de divers témoignages pour étayer son constat. Celui de Françoise Bosset, enseignante vaudoise, concerne la manière avec laquelle la méthode « Maîtrise du français », pourtant sujette à force critiques, a été imposée aux maîtres d'école, et la terminologie accompagnant les nouvelles méthodes. Mme Bosset avance également des propositions pour l'avenir, par le biais de choix des manuels et des principes indispensables à l'apprentissage de la lecture.

Du côté de Genève, François Truan, enseignant et ancien président de l'ARLE, aborde l'évaluation complaisante du français au Cycle d'orientation et les carences qui en découlent au sortir de l'école obligatoire. Le plan d'étude, sabrant toutes les méthodes traditionnelles telles la dictée, la rédaction ou les

exercices de grammaire, porte une lourde responsabilité dans cette dégradation généralisée.

Le docteur Ghislaine Wettstein-Badour aborde l'apprentissage de la lecture sous l'angle du fonctionnement du cerveau. Comparant les diverses méthodes, elle privilégie la méthode alphabétique stricte, l'association des apprentissages de la lecture et de l'écriture.

La lecture de l'ouvrage « Apprendre à lire et à écrire » est chaudement recommandée aux parents d'élèves, aux enseignants, aux politiciens et à tous ceux qui se soucient de la transmission de notre belle langue et du savoir en général. M. Chenaux y offre une multitude de renseignements et de repères, une bibliographie fournie et un lexique indispensable à qui veut s'y retrouver dans les méandres des instructions publiques romandes.

Revenons-y, à nos départements de l'instruction publique, qui, de révolution en réforme, ne connaissent pas la remise en question. Peut-être croient-ils que le sucre distribué sous forme de réintroduction des notes à Genève et en pays de Vaud fermera les yeux de la foule sur l'essentiel. Ainsi, cet automne, Mme Lyon change les têtes de la HEP en reprenant les mêmes, qui continueront à déverser le sirop socio-constructiviste sur nos

têtes blondes via des enseignants passés au lavage de cerveau.

Fait réjouissant, la lecture de tant d'années d'opposition face aux mêmes destructeurs prend sous la plume de Jean-Philippe Chenaux des allures bien plus enthousiastes que décourageantes. Car l'ouvrage ne s'arrête pas à la critique, ni même à la comparaison des méthodes, mais il est l'occasion de formuler nombre de propositions concrètes pour stopper la débâcle.

(1) « Apprendre à lire et à écrire : bilan critique et propositions. »

J.Ph. Chenaux, Fr. Bosset,  
Fr. Truan, G. Wettstein-Badour.

Ouvrage disponible en librairie, peut être également commandé au Centre Patronal,  
CP 1214, 1001 Lausanne.

Fabienne Despot

## Coin d'humeur, coin d'humour

Les exercices d'entraînement et de consolidation sont en nette diminution à l'école. Comme l'ASPICS en a toujours défendu la valeur, elle propose de les rebaptiser afin de leur conserver toute leur actualité, en leur redonnant un coup de peinture fraîche aux couleurs du jargon pecarogiste.

**Vocabulaire** : repérage-assimilation des diversités en écriture-énonciation

**Conjugaison** : défilé de modes, qui a lieu par tous les temps

**Grammaire** : intégration des différences structurales en communication

**Dictée** : évaluation sommative de compétences langagières (cf. Madame Dictée, journal n°4)

**Calcul oral** : socle d'autonomisation dans les opérations chiffrées basiques

**Semestres** : sur le modèle des trimestres appelés « périodes », les semestres qui les remplacent pourraient s'appeler « mi-temps ».

\* \* \*

Etant donné que l'agenda de l'élève a encore été modifié, le département pourrait également le renommer. Voici diverses propositions dans le genre :

**globalisé** : organiser des compétences définitives et évolutives. En abrégé : « OCDÉ »

**futuriste** : Swiss schoolgirls and schoolboys personal progress data file

**tendance** : S'cool

**technocratique** : compagnon alternatif pour le relevé normativement établi des tests, jeux, obviations\*, utile aux remarques, aux nombreuses activités ludiques, identique pour les écoliers romands.

(\*obviation : néologisme plus innovant que remédiation)

Cette dernière proposition nous plaît particulièrement grâce à son haut degré de précision. Et son acronyme donnerait au moins quelque chose de solide : CARNETJOURNALIER !

J.L.

Précisons que le département vient de décider de modifier l'agenda, et a convoqué une commission de travail, à laquelle l'ASPICS a été invitée.

## Qui n'accélère pas recule

Nous sommes au mois de juin. Le temps est splendide et le soleil qui brille a déjà un petit goût de vacances...

Hélène, élève de 1<sup>ère</sup> âgée de 7 ans, rentre gaiement de l'école, comme à son habitude. L'année scolaire prend fin, et elle a ramené son bulletin trimestriel qu'elle me tend nonchalamment. Curieuse, je le consulte tout de suite, et là, une petite surprise m'attend.

Sur la page de droite réservée à l'évaluation des matières enseignées, rien à signaler, les appréciations reflètent les résultats obtenus en cours d'année. Mais les appréciations de la page de gauche, réservée à l'évaluation du comportement et du travail de l'élève, ne correspondent pas à mes attentes : les trois domaines évalués (progrès de l'élève, contacts, comportement), qui avaient été notés « très satisfaisant » lors des deux premiers trimestres, ont tous été revus un cran à la baisse, obtenant un « satisfaisant », la dernière appréciation possible étant « peu satisfaisant ».

Rien de grave en soi, certes, mais je ne comprends pas ce qui a pu motiver ce changement : Hélène

s'est montrée régulière et enthousiaste tout au long de l'année, les remarques dans l'agenda ont toujours été positives, alors quoi ? Il y a-t-il eu un problème sans que je ne m'en rende compte ? Hélène a-t-elle eu un comportement qui justifie cette appréciation ? Ou est-ce là le fruit d'une vue de l'esprit typique d'EVM ?

Un brin soupçonneuse et soucieuse d'être informée d'éventuelles difficultés qu'auraient pu rencontrer ma fille, je prends contact avec la Maîtresse. Celle-ci me rassure tout de suite : oh non, tout va très bien, Hélène est toujours aussi appliquée et motivée, son attitude est irréprochable. Simplement, lors d'un stage, on avait instamment prié la jeune institutrice de tenir compte du facteur « progrès » lors de l'évaluation de ses élèves. Aussi, Hélène ayant eu une même attitude positive tout au long de l'année, il n'y avait pas de « progrès » à proprement parler, d'où le résultat moyen obtenu au troisième trimestre !!!

\* \* \*

Que retenir de cet exemple ?

- Si votre enfant obtient une fois un résultat inférieur aux précédents, cela ne signifie pas (forcément) qu'il

a régressé, mais (peut-être) qu'il est stable. C'est en fait plutôt bon signe ! Plus sérieusement, nous dirons encore ceci :

L'intention de tenir compte du progrès réalisé n'est pas mauvaise en soi, bien évidemment. Mais l'élève régulier risque de se décourager, voire se sentir victime d'une injustice, s'il prend conscience que sa constance est mésestimée.

LA	_____
AA	_____
A	_____
PA	_____
NA	_____

*Cet élève n'a pas fait de progrès. Il devra faire un effort...*

L'évaluation du progrès est moins anodine qu'il n'y paraît. Certains enseignants en tiennent carrément compte dans l'évaluation des travaux des élèves, d'où parfois un décalage – ça s'est vu ! – entre les résultats obtenus en cours d'année et l'appréciation finale. Pourtant les documents officiels n'encouragent nulle part cette pratique, peut-être les textes ont-ils changé ? Cette pratique découle-t-elle de l'enseignement dispensé à la HEP ?

Relevons au passage que le nouveau « cadre général de l'évaluation » stipule

l'appréciation de « l'attitude de l'élève face au travail scolaire » doit s'exprimer par des commentaires, sur les travaux ou dans l'agenda, et que la page de gauche a disparu des livrets scolaires.

Par contre, la notion de progrès est formellement prise en compte dans les décisions d'orientation des élèves en fin de cycle de transition (6<sup>e</sup>) :

« L'orientation se fonde sur plusieurs critères : le degré de maîtrise des objectifs du programme, les progrès réalisés au cours du cycle, la capacité à s'adapter à de nouvelles conditions d'apprentissage et l'attitude face au travail scolaire en général. » (« l'évaluation du travail de l'élève », p.9)

On ne sait pas concrètement comment ces critères seront utilisés, ni dans quelle mesure ils influenceront sur l'orientation. Mais le facteur de « progrès » (ainsi que les autres critères non mesurables précités) ne devrait être qu'un critère complémentaire pris en compte en cas de doute ! Le considérer à part entière est dangereux car trop subjectif.

En fait, le meilleur moyen de mesurer les progrès réalisés par un élève ne serait-il pas de se pencher sur ses résultats scolaires ?

Adrinée Burdet

# Consultation sur la HEP

Après la courageuse décision de Mme Lyon d'annuler la loi sur la Haute école pédagogique, qui forme les maîtres, le département prévoit un large débat public. Une consultation préliminaire a lieu actuellement, et voici la position de notre association sur ce sujet, envoyée au département.

\* \* \*

Nous répondons aux trois thèmes proposés dans la consultation en ordre inverse, en formulant quelques remarques, des principes généraux et des propositions constructives.

### 3. Quels enseignements tirer de la HEP 1 ?

- trop chère: un "haut élève pédagogique" coûte plus du double d'un étudiant à l'université.
- trop longue: la formation a été allongée par rapport à l'ancien système de l'école normale et du SPES, décourageant bien des vocations.  
Si l'on veut que cette profession reste attractive, la formation doit rester supportable. A force de repousser l'entrée sur le marché du travail, on repousse également l'âge de la retraite.
- trop peu formatrice: trop de cours au contenu faible, notamment trop de cours de

développement personnel. Beaucoup de maîtres se plaignent qu'ils n'apprennent rien à la HEP.

- trop "formatante": la HEP impose une vision unique de la pédagogie. C'est tellement empreint d'idéologie, que les maîtres ayant une autre vision renoncent d'emblée à devenir formateur; ou bien, s'ils postulent à la HEP en avouant la valeur des exigences et des exercices de drill, ils sont tout simplement refusés.

- formateurs trop loin du terrain

Ces constats montrent quelques écueils à éviter pour la nouvelle HEP.

### 2. Structures institutionnelles

En préambule, nous signalons qu'un maître doit être formé sur deux axes:

**1° connaître sa branche**

**2° être capable de l'enseigner.**

Nous privilégions donc une formation séparée, le volet connaissances de la branche étant du ressort de l'université ou de l'EPFL, le volet pédagogique étant du ressort de la HEP. Il convient de ne pas refaire l'erreur des français avec les IUFM.

La formation doit rester attractive, elle ne doit pas être trop longue. Il y a peu, le diplôme de culture

générale suffisait pour entrer à l'école normale, et à 20 ans, la formation était terminée. Maintenant, il faut un bac. Pourquoi ne pas redonner sa valeur au diplôme?

La formation des maîtres doit être compatible avec les trois filières.

Il s'agit d'éviter que la réorganisation de la HEP ne soit un moyen détourné d'imposer la vision de l'école clairement établie dans PECARO: organisation en cycles longs (3 ou 4 ans), cycle 5-6 remis au primaire, et une seule filière.

### **1. Modèles d'organisation des formations d'enseignants.**

La formation des enseignants ne doit pas être la même pour tous les degrés d'enseignement. En effet, plus le degré d'enseignement est élevé, et plus la formation dans le domaine enseigné (1° ci-dessus) doit être poussée.

Dès la 5ème année, il est important d'avoir des maîtres spécialistes, capables de transmettre des bases solides dans leur domaine spécifique.

Du point de vue pédagogique, la formation doit présenter un éventail varié (avec aussi l'enseignement frontal, l'enseignement explicite, la valeur des exercices de "drill", etc.), ainsi qu'un pan important de formation sur le terrain auprès de maîtres expérimentés.

Puisse cette consultation conduire à une véritable remise en question après les échecs de la HEP1.

## La scolarisation obligatoire dès 4 ans est un faux remède à de vraies questions.

Le département organise trois journées de discussion sur le thème de la scolarisation obligatoire dès l'âge de 4 ans. L'ASPICS a été invitée à la table ronde du samedi après-midi 12 novembre. Voici nos réflexions sur ce thème, distribuées à cette journée, avec une proposition pragmatique et facile d'application.

\* \* \*

Tout le monde s'accorde sur les deux constats : le nombre d'élèves indisciplinés augmente, et le niveau de français des élèves est insuffisant. Pour guérir ces maux parmi d'autres, on nous propose de rendre obligatoire l'école enfantine dès l'âge de 4 ans.

Cette proposition est présentée comme nécessaire dans la société d'aujourd'hui, elle semble ne pas poser de problème. En y regardant de près, elle n'est en fait pas anodine.

### **Plaidoyer pour la stabilité et la liberté**

L'école a subi tellement de changements en peu d'années, pourquoi encore un ? D'après le programme de ce forum, on voit clairement que d'autres modifications sont demandées en cascade, et que des pressions s'exercent pour que l'Etat organise

une prise en charge extra-scolaire étendue. On ne peut s'empêcher de penser qu'au fond l'enjeu visé est une garde des enfants à bon marché.

Economie suisse demande l'école depuis l'âge de 3 ans. Sera-ce encore une modification ultérieure ? Car en France la discussion s'ouvre pour avancer l'âge de 3 ans et demi à 2 ans et demi. On lance un cri du cœur : laissez les enfants jouer librement, laissons les familles qui le souhaitent s'occuper de leurs enfants. C'est pourquoi nous sommes opposés à cette spirale de la réformite. L'école a besoin de stabilité.

Le système actuel a l'immense avantage d'être souple, il laisse le choix aux parents de mettre leur enfant à l'école à 4 ans, à 5 ans ou à 6 ans. Les parents sont adultes et en mesure de se responsabiliser. Laissons-leur cette liberté.

D'autre part, le département promet de mettre des exigences. A quoi peut-on s'attendre ? A des formules vagues comme dans le PEV actuel. On lit par exemple pour le CIN « développer son expression orale, développer son aptitude à comprendre les messages oraux, approcher le monde de l'écrit, avoir envie de lire, avoir envie d'écrire ».

Si des exigences sont introduites, elles seront vagues comme celles-ci. Et comme la politique actuelle du département refuse les échecs, tous les élèves seront promus. Ce ne sont donc que des exigences alibi.

En résumé, l'obligation de la scolarité dès 4 ans est une manière de contraindre une minorité sans gain pour la majorité. Cette mesure ne servira à rien et coûtera cher.

### **Proposition pragmatique**

Pour que l'école enfantine conserve son rôle de transition souple vers l'école primaire, l'ASPICS propose deux choses :

Réintroduire en 2ème enfantine l'apprentissage de la lecture (comme cela se faisait avant), et par une méthode syllabique.

#### **Objectifs de fin de cycle initial :**

0. savoir se tenir assis tranquille
1. connaître l'alphabet, savoir l'écrire
2. savoir lire des mots simples
3. connaître et écrire les chiffres, savoir compter jusqu'à 20

Nous proposons cette brève liste claire, simple, réaliste, permettant à tout le monde d'être fixé sur les attentes pour le début de l'école primaire. Cette proposition est pragmatique, aisément applicable, de

nature à ne contraindre personne. Enfin, elle est peu coûteuse.

### **Des réponses aux questions du début**

Revenons aux constats du début : comment améliorer la situation ?

Des mesures peuvent être prises à l'école obligatoire, dans le cadre des structures existantes.

#### **Discipline**

Les problèmes de la société traversent l'école, c'est certain. Mais l'école ne peut pas faire des miracles, et réaliser à elle seule ce que la société n'obtient pas. Le rôle éducatif de l'école est limité. Il peut être néanmoins renforcé

- par des pédagogies explicites (dont il est prouvé qu'elles renforcent l'image de soi),
- par le soutien hiérarchique dans les questions de discipline (l'institution scolaire devrait donner l'exemple de cadre normatif dont tout le monde reconnaît l'importance pour les enfants),
- par des mesures particulières pour les cas vraiment récalcitrants.

#### **Mauvaise maîtrise du français**

Tout le monde admet le constat de la mauvaise maîtrise du français en général, et de la lecture en particulier.

A ce sujet, le département vient de prendre des mesures, figurant dans la nouvelle loi qui vient d'entrer en vigueur. Tous les élèves à la fin de la 2<sup>ème</sup> année primaire doivent atteindre des exigences en lecture. Ces mesures doivent avoir des effets positifs à moyen terme. Avant d'introduire encore de nouvelles modifications, laissons ce système déployer ses effets.

### Trois propositions de l'ASPICS pour améliorer le français dès l'école primaire :

1. Ces lacunes croissantes sont en partie dues à la méthode Lipp du français renouvelé, dont les effets désastreux avaient été annoncés, et qui sont maintenant manifestes.

Proposition : revenir à des méthodes classiques d'enseignement du français.

2. Les écoliers vaudois ont moins d'heures de français que les valaisans ou les fribourgeois, et beaucoup moins qu'il y a une dizaine d'années.

Proposition : augmenter la dotation horaire du français.

3. Les recherches récentes sur le cerveau prouvent que la méthode syllabique, qui part du simple, la lettre, pour aller au complexe, le mot et la phrase, est adapté au

fonctionnement du cerveau, qui peut ainsi mettre en place des circuits performants. Elle est la condition essentielle pour accéder au sens de l'écrit chez tous les élèves. Cela est connu, mais les nouveaux moyens de français introduits cette année en primaire, ne sont pas basés sur cette méthode.

Proposition : apprendre à lire avec une méthode syllabique, le b-a-ba.



En conclusion, nous demandons de conserver le système actuel qui permet à chacun de choisir la solution adaptée à ses besoins, et d'y apporter les ajustements proposés plus haut. Cela laissera le temps au département de s'occuper des nombreux dossiers en cours, entre autres :

- revaloriser les pédagogies explicites,
- reformuler le plan d'études en termes de connaissances,

pour le rendre conforme à la nouvelle loi scolaire.

\* \* \*

Voici quelques considérations en prolongement des articles de presse qui ont relaté cette journée.

Les autres cantons romands n'ont pas d'obligation de suivre l'école enfantine.

\* \* \*

Depuis plus de vingt ans en France l'école est obligatoire depuis l'âge de trois ans. Avec toujours de mauvais résultats. C'est une confirmation que l'allongement de la scolarité n'est pas une garantie suffisante en soi.

\* \* \*

Un autre enjeu de l'obligation est la mise en conformité des structures avec PECARO et avec le projet fédéral HARMOS, en créant un long cycle de quatre ans, de la première enfantine à la fin de la deuxième année primaire.

Quatre ans au cours desquels la progression dans les sujets et leur répartition sont libres. Avec comme conséquences un ralentissement général, et de nombreuses incohérences, avec des lacunes ou des doublons, comme on en voit déjà lorsque certains sujets repris plusieurs fois au cours d'un cycle,

typiquement l'alimentation ou les catastrophes naturelles.

Cette perspective de cycles longs, peu organisés, générateurs de flou n'est donc pas souhaitable.

\* \* \*

L'obligation de l'école dès 4 ans engendrera pour le canton des coûts supplémentaires estimés à plus de 3 millions par an (sans compter les coûts à la charge des communes). On apprend par ailleurs que le DFJ supprime des cours de cuisine pour économiser 480'000 francs par an, supprime une période de sport au gymnase pour économiser 860'000 francs. A l'heure des restrictions budgétaires, où faudra-t-il aussi économiser pour compenser ces 3 millions ? Le département ne joue pas carte sur table, on a l'impression qu'il nous met devant le fait accompli et n'indique pas clairement ses priorités.

## Le plan d'études n'est plus légal

Le plan d'études (PEV) n'est plus conforme à la nouvelle loi scolaire. Il devra être reformulé en termes de connaissances. C'est l'objet de l'interpellation ci-dessous déposée au Grand Conseil en septembre dernier.

\* \* \*

### **Quand le Département de la Formation et de la Jeunesse entend-il rendre le Plan d'études vaudois conforme à la Loi scolaire ?**

Lors de l'élaboration des modifications de la Loi scolaire faisant office de contre-projet à l'initiative « Des notes pour une école transparente », le Grand Conseil a adopté un article 3a nouveau :

#### Objectifs d'apprentissage

« L'école vise à faire atteindre à chaque élève des objectifs d'apprentissage. Ils sont définis dans un plan d'études en termes de compétences fondées sur des connaissances. »

Si on consulte le plan d'études vaudois (PEV) – le site internet du DFJ indique qu'il a été mis à jour en mai 2004 – on constate que sa structure ne correspond pas à la définition légale. On y parle de compétences visées, de compétences associées à la compétence visée, de contenus, mais nulle part

de « connaissances ». Les objectifs du PEV ne sont donc pas « définis en termes de compétences fondées sur des connaissances ». En d'autres termes, le PEV n'est pas conforme à la Loi scolaire.

Il ne s'agit bien sûr pas d'un détail. Lorsque la commission a travaillé sur ce texte, elle a précisément choisi les termes exacts de l'article 3a, et cet article a été un des termes du « compromis consensuel » qui a conduit au retrait de l'initiative. La notion de connaissances de base fait partie des grands enjeux sur lesquels les pédagogues se divisent. Dans la rédaction qu'il a adoptée, le Grand Conseil a délibérément considéré que les compétences visées par l'enseignement sont basées sur des connaissances.

On peut comprendre que le DFJ, à la suite de la révision de la Loi scolaire du printemps 2004, ait jugé que, dans un premier temps, il importait de traiter les nouvelles dispositions relatives à l'évaluation. Les modifications réglementaires sont entrées en vigueur à la rentrée d'août dernier. Mais nous attendons maintenant du DFJ qu'il s'attelle sans tarder à une autre révision : celle du plan d'études, afin de le rendre conforme à la loi. A quand cette seconde étape ?

J.-A. Hauray, député

## Nouvelles

« Une filière pour les élèves musiciens doués vient d'être créée. » apprend-on dans 24 Heures du 5 septembre 2005. Le don de ces élèves est reconnu et encouragé.

Il y a d'autres catégories d'élèves qui demandent aussi la reconnaissance de leurs capacités : tous ceux qui veulent plus d'école et sont prêts à travailler davantage. Auront-ils aussi leur enseignement spécifique dès la 3<sup>ème</sup> année primaire ?

\* \* \*

La Liberté du 21 octobre 2005 présente une étude zurichoise sur les différences de niveau des élèves au début de l'école primaire.

Un des auteurs de l'étude recommande de « compenser aussitôt que possible les retards des enfants défavorisés.

**Mais il ne suffit pas d'avancer l'âge d'entrée à l'école à 3 ans. Il faut des concepts pédagogiques mûrement réfléchis. »**

\* \* \*

### **Au Québec, la réforme au primaire est stoppée.**

Enfin une évaluation de la réforme québécoise ! Le ministre dit que la réforme n'est pas stoppée, mais la pédagogie par projet n'est déjà plus obligatoire et on renonce à l'intégration de tous les élèves dans la même voie au secondaire !

A lire sur le site [www.arle.ch](http://www.arle.ch)

\* \* \*

Toute nouveauté est présentée comme impliquant nécessairement une amélioration. L'innovation devient une fin en soi et entraîne la spirale continue des réformes, sans jamais vérifier que l'on fait effectivement mieux qu'avant. Ce culte de l'innovation est remis en cause par beaucoup. M. Gauthier, lors de sa conférence sur les pédagogies efficaces, a exprimé cette idée par cette formule lumineuse:

On dit que nouveau = progrès. Non, nouveau = nouveau.
--

\* \* \*

« Les savoirs fondamentaux au service de l'avenir scientifique et technique : comment les réenseigner ». (1)

C'est un appel lancé par un groupe de chercheurs scientifiques français. Ils expliquent les raisons de leur profond attachement à l'école publique. Inquiets de la dégradation de l'école à tous les niveaux, ils décrivent une somme impressionnante de signaux alarmants. L'enseignement ayant besoin d'une réforme en profondeur, ils tracent les principes de

« la reconquête d'une école qui ne court ni après les derniers développements de la technique, ni après les dernières évolutions de la société, mais qui a sa raison d'être dans la transmission des acquis les plus fondamentaux et les plus permanents de siècles d'humanisme qui rendent possibles toute réflexion, toute science et toute technique. »

Pour que l'école donne réellement des chances égales à tous les élèves, les auteurs recommandent de ne rien céder sur les programmes et les niveaux d'exigence.

Ils demandent la création de filières diversifiées dès le collège, les unes plus abstraites, et les autres permettant de développer les aptitudes manuelles ou artistiques, avec une formation adaptée et soigneusement construite pour

prendre plus tard une véritable valeur sur le marché de l'emploi.

Ils préconisent l'évaluation des élèves selon des règles claires pour tous, à savoir qu'on obtient de bonnes notes si on apprend bien et de mauvaises si on apprend mal. Les examens doivent retrouver un rôle plein et entier, en évitant les épreuves factices ou convenues d'avance.

Ce document très complet est une analyse lucide, nuancée et argumentée, avec des propositions concrètes pour toutes les branches, depuis l'apprentissage de la lecture par une méthode syllabique jusqu'aux travaux manuels, avec des propositions pour la formation des maîtres ainsi que pour l'enseignement supérieur. Nous vous le recommandons vivement.

A lire sur <http://michel.delord.free.fr/>

Ce site est dédié « Aux parents qui s'inquiètent que leurs enfants ne savent toujours pas faire une division en cours moyen et à qui on a répondu :

*Vous êtes des rétrogrades. »*

## Témoignages

Mesdames, Messieurs,

Pour résumer mon sentiment : Mon Dieu que l'Ecole est devenue complexe et opaque !

Nos enfants pataugent dans cette mare de concepts éducatifs déstabilisant et nous les parents sommes souvent impuissants, quand ce n'est pas carrément hors jeu, pour les aider à acquérir le savoir nécessaire à la vie durant leur scolarité.

L'absence de manuels scolaires me paraît également être une aberration. Comment les élèves qui peinent à suivre en classe peuvent-ils répéter, comprendre et faire leurs devoirs à domicile sans ouvrages de référence ? Quant à l'appui des parents, il est pratiquement impossible dans ces conditions. Comme beaucoup, j'ai quitté l'école il y a bientôt trente ans et je n'ai pas gardé mes livres, pas même le *Wir sprechen Deutsch* !

Si j'ai bien compris la tactique, les élèves doivent se débrouiller par eux-mêmes, avec les explications des profs, les fiches et autres feuilles volantes qui leur sont remises et sans le soutien de l'entourage familial ! Mais, depuis toujours, il y a des enseignants plus pédagogues, plus doués que d'autres pour « faire

passer la matière » dans la tête de leurs élèves, des élèves plus studieux et plus capables que d'autres et des parents à même et disponibles pour soutenir leurs enfants dans leur scolarité. La pédagogie actuelle ne permet pas aux élèves en difficultés de rattraper leur retard en utilisant d'autres voies que celles imposées par le « système ». Je n'imagine même pas la situation des élèves dont les parents sont d'origine étrangère et n'ont ni les références culturelles, ni la langue pour comprendre ce qui se passe avec l'école. (...)

Je vous remercie de m'avoir lu et je vous encourage vivement à continuer dans votre voie.

J.-C. G.

\* \* \*

Mon enfant était en colère en rentrant de l'école. Je lui ai demandé pourquoi. Il m'a expliqué que dans le travail écrit de vocabulaire allemand, pour chaque mot donné, il fallait inventer une phrase avec au moins un sujet, un verbe, un complément. Pour faire des phrases un peu complètes, lui ne s'est pas contenté du minimum. Il s'est appliqué à faire quelques longues phrases.

La correction est sévère: chaque faute est comptabilisée. Il m'explique : plus la phrase est

longue, plus les risques de fautes sont grands.

Il en a tiré immédiatement la leçon : au test suivant, il a mis des phrases minimales, avec des verbes conjugués uniquement à la première personne. Il a eu une bonne note, mais au fond de lui, il n'est pas satisfait. J'ai le sentiment qu'il sera très difficile de relancer sa motivation.

\* \* \*

Pour tous ceux qui admirent la Finlande et veulent copier ici son modèle scolaire, sachez qu'il n'est pas besoin d'aller si loin. Il y a en effet un établissement vaudois qui a recherché son classement exact dans PISA : ce collège est mieux classé que la Finlande. Voilà de quoi redonner courage aux gens sur le terrain.

\* \* \*

Je vous transmets cette réponse spontanée à ma question étonnée sur un travail écrit :

—Et cette notion, est-ce que tu l'as étudiée en classe ?

—C'est comme beaucoup de choses, on est censé savoir, mais on ne l'a jamais appris !

\* \* \*



« Pour un enfant qui en fait l'expérience, c'est un enrichissement considérable de son univers, quand après des mois ou parfois des années d'efforts patients, son esprit s'éveille et qu'il commence à comprendre que le monde de la littérature, celui des sciences, ou le latin, le grec, l'histoire, les arts, la musique peuvent être son monde. L'enfant a besoin pour cela de maîtres attentifs qui inlassablement cherchent à l'entraîner au travail et à l'étude, et qui soient aussi en mesure de résoudre et d'apaiser d'éventuels conflits. Cette expérience, nous, et nos familles avant nous, l'avons tous faite grâce à l'École. Sans elle, la France d'aujourd'hui n'aurait ni scientifiques, ni ingénieurs, ni écrivains, ni professeurs, ni culture, ni technologie.

Le meilleur vœu que nous puissions formuler pour les jeunes générations est que leur soient offertes les mêmes chances que celles dont nous avons bénéficié. »

(tiré de 1 p.28 ci-dessus)

# ASPICS

Case postale 37, 1001 Lausanne

Tél. 079 567 00 01

Site internet : [www.aspics.ch](http://www.aspics.ch)

Adresse électronique : [aspics@aspics.ch](mailto:aspics@aspics.ch)

Compte de chèques postaux : CCP 17 – 752908 – 3

Cotisation : 30 francs par an

## ASPICS - Bulletin d'adhésion ou de changement d'adresse

Nom et prénom : .....

Rue : .....

NPA et localité : .....

Age des enfants : .....

Date : ..... Signature : .....

@dresse électronique : .....

Changement d'adresse valable dès le .....

## **Visitez notre site Internet**

**[www.aspics.ch](http://www.aspics.ch)**

**Vous y trouverez 7 rubriques (agrémentées de quelques dessins drôles ou sympathiques de notre dessinateur Wilch) :**

- **Page d'accueil**
- **Parents**
- **Témoignages**
- **Publications**
- **Nos positions**
- **Livres**
- **Nouveautés**

**Vous y trouverez aussi des liens avec d'autres sites très intéressants sur l'école.**

**Faites-nous part de vos remarques pour l'améliorer.**

**Notre adresse électronique :**

**[aspics@aspics.ch](mailto:aspics@aspics.ch)**