

Les problèmes liés à la sélection et à l'échec scolaire

par Mado Aoustin, Vice-Présidente de la CSF

La Confédération Syndicale des Familles, que je représente ici, est une organisation de masse de la classe ouvrière et organise les travailleurs et leurs familles dans leurs fonctions d'usagers, consommateurs, éducateurs. La Confédération Syndicale des Familles a, depuis bientôt 20 ans, saisi l'enjeu de l'école dans la société et, après s'être réjouie que l'école secondaire s'ouvre à la masse des enfants, à ceux dont les parents ne l'avait jamais fréquentée, a très vite saisi l'ampleur de l'échec scolaire et l'organisation d'une sélection ségrégative pour les enfants de travailleurs. Donc, tout en organisant les familles de travailleurs sur tout ce qui les conditionne hors de l'entreprise : le logement, la consommation, les loisirs, la santé, l'environnement, la C.S.F. s'est attachée à défendre les enfants de travailleurs les plus aliénés par le système scolaire et ce n'est pas par hasard si elle a été à l'origine de l'action sur le coût de la scolarité, l'échec scolaire, le préapprentissage, le dossier scolaire. La C.S.F. combat donc tout ce qui est injustice, ségrégation sociale, division abusive des jeunes en destins scolaires différents. Pour

cela, nous menons la lutte contre les fatalités biologiques, sociales, contre les concepts de handicaps, handicaps socio-culturels, de "pas capables". Nous souhaitons que les jeunes restent des vivants, inventifs de leur vie, de leurs solidarités, des responsabilités individuelles et collectives qu'ils devront assumer dans leur génération, curieux leur vie entière dans tous les domaines et moins sujets des spécialistes de tout poil. Nous nous sentons particulièrement solidaires des maîtres, des collectifs syndicaux, des groupes pédagogiques, des enseignants qui essayent de mettre en pratique ces finalités éducatives et les travaux de carrefours que vous avez programmés me paraissent dans ce sens très intéressants.

Notre souci a donc été, vers les années 60, de faire découvrir aux familles de travailleurs qu'elles étaient collectivement concernées par la scolarité de leurs enfants et avaient leur mot à dire. Il fallait vérifier dans les faits comment tous ceux à qui étaient confiée la tâche éducative : parents, enseignants, moniteurs de loisirs, étaient engagés à promouvoir des hommes, libres, capables de choix et de critiques, accueillants aux divers courants de pensées, ayant les moyens d'acquérir les outils pour une maîtrise de la pensée, de la matière, des techniques scientifiques, dans le but qu'ils participent collectivement et en grand nombre à la transformation de la société. Et on s'interroge : où en sont ces perspectives vingt ans après ? Dans l'éditorial d'un grand quotidien de l'Ouest (je suis de Nantes) paraissaient il y a quelques mois, les commentaires d'une étude récente, sur qui étaient les 5000 réels détenteurs du pouvoir, d'où ils venaient et ce qui, dans une certaine mesure, était la raison essentielle de leur ascension sociale. Il apparaît entre autres que 8 % des Français, correspondant aux classes supérieures, assurent à leurs enfants 88 % des hautes situations, tandis que les autres 92 % ne peuvent faire accéder les leurs qu'à 12 % des mêmes emplois. Le journaliste commente ainsi : "Et ceci se produit après bientôt un siècle d'école dite gratuite et obligatoire, après cinq ou six réformes de l'enseignement qui ont toutes eu pour but l'égalité des chances. Notre République actuelle n'est pas moins une société à privilèges et à castes que l'ancienne monarchie ; nous avons cru que la République était égalisatrice : hélas, la classe dirigeante, de plus en plus homogène, appartenant au même milieu social, s'est organisée en bastions et a installé ses chasses gardées."

Après cette rapide présentation, je commencerai par vous citer des chiffres qui parlent de la sélection, des chiffres récents. Ensuite, nous pourrions voir le rapport qu'il y a entre l'école et la société et dans ce rapport la situation particulière des enfants de travailleurs que nous appelons, à la C.S.F., les "malmenés de l'école et de la société". Ensuite, j'évoquerai quelques aspects de l'orientation 1980, étant donné que ces problèmes de l'orientation sont vécus par les familles avec de plus en plus d'inquiétude. Puis, quelques réactions de jeunes et de parents sur les mathématiques. Enfin, nous aimerions vous faire connaître quelle progression s'est faite de notre réflexion par rapport à l'école que nous voulons. Pour poser le problème : une école pour qui ? Des maths pour qui ?

*
* * *

En 1980, l'éducation reste au niveau des grandes préoccupations pour les partenaires sociaux (voir les débats au Conseil Economique et Social sur les rythmes scolaires, comment réconcilier l'école et le travail manuel). Examinant ces travaux, nous notons quelques propositions intéressantes, encore timides, sur des points que nous avons nous-mêmes soulevés depuis longtemps tels que :

- "rythme d'apprentissage à l'école élémentaire" : plus le rythme est rapide, moins les enfants suivent ;
- "pluralité de maîtres" : nous demandions 6 maîtres pour 5 classes, ceci permettant les initiatives pédagogiques diverses, les travaux de groupes, les stimulations sans marginalisation des enfants ;
- "l'assouplissement du contrôle des âges" : nous demandons la suppression des barrières d'âges à tous les niveaux ;
- "possibilité du droit à l'erreur pour la seconde" : pourquoi pas pour la technique ?
- "favoriser les travaux manuels à l'école"
- "gratuité des manuels pour les L.E.P." que nous réclamons depuis 2 ans ;
- "possibilité de poursuivre sa formation en formation continue"
- etc.

Mais nous sommes plus que sceptiques sur ce que le ministère Beullac rejeta de ces propositions et sur les moyens qui y seront consacrés.

*
* * *

Quel bilan faire aujourd'hui quant à la scolarité des enfants de travailleurs après 13 ans d'obligation scolaire à seize ans ?

Quelques chiffres à différents stades de la scolarité obligatoire permettent de démystifier le "discours" officiel.

• *Après 1 an de scolarité, redoublent le cours préparatoire*

- 1 enfant sur 5 d'ouvrier
- 1 enfant sur 6 d'agriculteur
- 1 enfant sur 8 d'employé
- 1 enfant sur 25 de cadre moyen ou supérieur.

• *A l'issue de l'école primaire*

45 % d'enfants ont redoublé 1, 2, voire 3 fois au cours de la scolarité élémentaire (statistiques 78-79) et sur ce nombre :

- 62 % d'enfants d'ouvriers
- 46 % d'enfants d'employés
- 52 % d'enfants d'agriculteurs

• *En fin de cinquième*

Sur 100 élèves entrés en sixième, 71 seulement accèdent en quatrième (statistiques 76-77), soit :

- 75 % d'enfants d'employés
- 66 % d'enfants d'agriculteurs
- 60 % d'enfants d'ouvriers
- 94 % d'enfants de cadres.

• *En fin de troisième :*

Sur 100 élèves entrés en sixième, 63 achèvent leur scolarité du premier cycle et 40 seulement accèdent au second cycle. Mais :

- 26 % d'enfants d'ouvriers seulement accèdent en seconde ainsi que

43 % d'enfants d'employés
31 % d'enfants d'agriculteurs
contre
74 % d'enfants de cadres.

Un tiers des jeunes d'une classe d'âge, c'est-à-dire 800 000, suivent un cycle long

Après 3 ans d'application de la Réforme Haby - du collège soi-disant unique — nous constatons :

1/ la stagnation d'un nombre d'élèves important en fin de scolarité élémentaire :

C.M.2 supérieur

C.M.3

redoublement - triplement
en attendant l'âge d'être envoyé en C.P.P.N.

2/ un accroissement important des effectifs de S.E.S. :

50 900 élèves en 1972-73

100 620 élèves en 1978-79

120 000 élèves prévus en 1980

(services statistiques du Ministère)

Sur 100 élèves de première année de S.E.S.

60 étaient déjà dans l'enseignement spécialisé du premier degré

13 viennent du C.M. 1 (retard d'âge)

et 13 viennent du C.M.2.

Nombreux sont les enseignants qui reconnaissent que, du fait de la réforme, *séjourner en S.E.S. des enfants qui n'ont rien à y faire...*

Mais plus fondamentale est la question :

Pourquoi la débilite de la jeune population augmente-t-elle à ce train : 135 % en 7 ans ?

Nous touchons là les conséquences de la politique scolaire de classe qui, à chaque réforme, renforce son élitisme et "rejette" un nombre toujours plus élevé d'enfants.

À ce niveau de l'enseignement spécial, c'est encore plus grave, puisqu'il s'agit d'enfants à qui l'on attribue un statut de "débilite" — d'enfants que l'on fiche... et pour lesquels, dans l'état actuel des textes, il n'existe pas de voie de retour.

Certains chiffres montrent également que s'élèvent fortement aussi les nombres de jeunes envoyés en C.P.P.N., et en C.P.A. Tous ces chiffres parlent donc de la sélection selon les catégories socio-professionnelles.

*
* * *

Cette situation s'explique par le rapport historique qui existe entre l'école et la société. Depuis la révolution de 1789, qui, comme on le sait, a été récupérée par la bourgeoisie, nous vivons en économie capitaliste, dite libérale, fondée sur la concurrence, la propriété privée de moyens de production, le profit qui est devenu de plus en plus important avec le développement du machinisme et a amené la création de multinationales dont le pouvoir tout puissant est un moyen important de pression politique et d'oppression des peuples. Le capitalisme pour se développer a eu besoin d'une élite pour les travaux de conception, de décision, d'organisa-

tion ; cette élite était prise bien entendu au sein de la classe bourgeoise qui doit se reproduire, qui possède la propriété des moyens de production, le pouvoir économique et politique. Mais il a eu aussi besoin d'hommes à tout faire pour les rôles d'exécution. Ces hommes ne possèdent pas l'outil, louent leur force de travail pour un salaire qu'on leur octroie. Les travailleurs réagissent, se rassemblent pour le droit au salaire, la réduction du temps de travail puis le droit à la responsabilité ; c'est toute l'action du syndicalisme ouvrier professionnel. Le produit du travail des hommes ne leur revient qu'en partie ; le reste, c'est la plus-value, la marge bénéficiaire réinvestie ou dissimulée. La fiscalité va à l'appareil d'Etat, lui aussi entre les mains de la bourgeoisie et qui met à son service la police, l'armée, la justice, l'école.

Comment l'école est-elle au service de la bourgeoisie ? Jusqu'au XVII^e siècle, il n'est pas pensable de donner une instruction aux enfants du peuple. En 1789, le Tiers Etat, ayant à rédiger les Cahiers de Doléances et la Déclaration des Droits de l'Homme, découvre l'importance du savoir pour exercer le pouvoir, d'où cette revendication fondamentale de la Révolution Française : le droit à l'instruction et l'égalité de tous devant le savoir. L'instruction primaire est désormais un principe ; pourtant, en 1830 le nombre des analphabètes est encore très important. Il est alors opportun de constater que la généralisation de l'école primaire va coïncider exactement avec l'évolution économique du XIX^e au XX^e siècles. Un niveau de connaissances plus élevé : lire, écrire, compter, devient nécessaire au fonctionnement de l'industrie naissante et qui va devenir florissante. Mais à partir de cette époque, sous J. Ferry, la bourgeoisie et le pouvoir en place vont tout faire pour limiter les dégâts et organiser le système d'enseignement qui va permettre aux enfants de la bourgeoisie de conserver leurs privilèges de classe et maintenir les enfants du peuple dans leur condition sociale. Ce furent donc d'abord les trois ordres d'enseignement : primaire à la fin duquel les enfants de travailleurs entraient dans la vie active, primaire supérieur pour les plus doués des enfants du peuple devenant les cadres moyens dont l'industrie avait besoin, secondaire où se retrouvaient les enfants de la bourgeoisie donnant accès aux professions libérales et aux hautes fonctions.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Le plan Langevin-Wallon de 1947 préconisait, entre autres, un véritable tronc commun pour tous les enfants jusqu'à 18 ans : il ne fut jamais appliqué parce que trop ambitieux. Quand plus tard le gaullisme répond aux nécessités du marché du travail qui exige davantage d'ingénieurs, de cadres moyens, de techniciens, et parle de démocratisation, le système scolaire réussit par la sélection, les redoublements, filières ou voies courtes, à conformer les répartitions des élèves aux exigences du 6^e plan. Il ne s'agit plus seulement de former une élite, mais d'amener telle quantité de main-d'œuvre ayant telle formation aux différents niveaux où l'économie capitaliste en a besoin. Mettre en parallèle les chiffres de deux commissions du 6^e plan en apporte la confirmation : la commission scolaire et la commission de la main-d'œuvre (je dois dire au passage que dans le 8^e plan il n'y a plus de commission scolaire). Quand, selon la commission scolaire, 25 % quittent l'école à 16 ans, la commission de la main-d'œuvre a besoin de 24 % d'O.S. ; quand, selon la commission scolaire, 40 % quittent l'école à 18 ans, il y a 43 % de besoins en ouvriers qualifiés et employés. Quand la commission scolaire prévoit 35 % de jeunes qui quittent l'école à 19 ans en accédant au supérieur, il y a 33 % de besoins en cadres moyens et techniciens.

Depuis, de réforme en réforme, nous sommes passés du C.E.S. à filières où majoritairement les enfants de travailleurs se retrouvaient dans le cycle court à la

soi-disant uniformisation du 1^{er} cycle avec M. Haby. Après avoir laissé de côté, avant l'entrée en secondaire, un pourcentage assez important d'enfants pour des classes marginales (perfectionnement, S.E.S.)*, l'application de la réforme Haby pratique de plus en plus l'évacuation en fin de cinquième de nombreux enfants vers C.P.P.N. et C.P.A. (et cette année de nombreux enfants sortent de sixième pour aller directement en C.P.P.N.). C'est ainsi que le nombre de pré-apprentis est passé de 6000 en 73 à 62 000 en 78. Nous avons dénoncé vivement ces articles de la loi Royer instituant le pré-apprentissage dès 14 ans, donnant au patronat une main-d'œuvre docile et à bon marché et permettant au budget de l'éducation de faire des économies en mettant en danger l'existence des C.E.T.. Cette n-ième réforme de 75, dite Haby, se situe dans l'actuelle période de crise que traverse la société avec, entre autres, l'accentuation du chômage et des inégalités. Il est évident que cette situation de crise renforce celle du système d'enseignement et en particulier accentue la ségrégation des enfants de travailleurs à tous les niveaux. En 76, nous savions que les prévisions du 7ème plan allaient correspondre à la situation économique : 39 % d'une classe d'âge doivent sortir de l'école à 16 ans ; c'était 31 % dans le 6ème plan, 25 % dans le 5ème ; il faut former 43 % d'O.S., c'était 24 % dans le 6ème plan.

Et qui fait les frais de cette sélection ? Ce sont les catégories socio-professionnelles défavorisées. Nous avons fait, il y a deux ans, un rapport intitulé "*Les malmenés de l'école et de la société capitaliste*" ; ce sont les enfants de travailleurs. Nos enfants subissent d'abord le contexte social général. Dans un document sur l'année économique et sociale publié par le "Monde", la France était citée comme le pays des nations industrialisées d'occident où la répartition des revenus est la plus inégale ; avec la situation encore amplifiée de chômage, depuis, ces inégalités s'accroissent et les enfants sont marqués par les tensions familiales ou de voisinage qui en sont les conséquences ; leur sentiment de frustration devant les publicités aux étalages alléchants s'accroît. Ce conditionnement marque surtout les plus âgés qui, dans l'insécurité de leur avenir, relativisent de plus en plus le travail scolaire ou lui tournent carrément le dos pour vivre autrement. Soit qu'ils acceptent n'importe quel boulot, soit qu'ils s'organisent en bandes et manifestent par le vol ou la violence leur révolte contre une société qui les rejette. La difficulté d'exister dans l'école pour les enfants de travailleurs, disions-nous déjà il y a une dizaine d'années, est une situation caractéristique qui ne fait que prolonger et amplifier la difficulté d'exister hors de l'école compte tenu des conditions matérielles de vie. Il y a là un volet supplémentaire à la situation de classe des travailleurs à la production. En conséquence, les jeunes, étrangers dans l'école, non motivés pour s'imprégner d'une culture qui n'est pas la leur, s'y ennuiant, la rejettent. Les familles, persuadées de leur culpabilité, d'un manque d'aptitudes, de "don" de leurs enfants pour les études, les culpabilisent également, répugnent au dialogue avec les enseignants et constatent qu'un O.S. engendre souvent un O.S. sans toujours découvrir que c'est le système scolaire lui-même qui reproduit sans cesse dans l'école la division du travail que l'on trouve dans la production. D'où le sacrifice d'une fraction importante de chaque génération. Cela durera tant que l'on n'aura pas énoncé clairement les principes et pratiques d'une éducation et instruction de masse. S'il existe bien des différences socio-culturelles, le moyen d'y répondre n'est pas l'institutionnalisation de la ségrégation qui aboutit à faire de l'école le lieu même où s'opère et se perpétue le tri. Il apparaît que l'école dans la société capitaliste fonctionne dans ses structures et ses buts comme un instrument

* 5 % d'une classe d'âge relèvent de l'enseignement spécialisé dans le Premier cycle.

au service des classes qui détiennent le pouvoir sous toutes ses formes. En effet, tout le système, et les enseignants sont parfois complices, ne semble avoir pour but que de dégager une élite porteuse du modèle culturel et social jugé par la société comme l'expression de la réussite, fournissant à l'industrie ses cadres.

L'acquis culturel des enfants de travailleurs. Si on a dit que l'enfant est un étranger dans l'école, c'est que l'école a ignoré son identité sociale, la diversité culturelle des enfants rassemblés dans une classe. Selon le regard positif ou négatif porté sur lui, sur son milieu, par toute la structure scolaire, l'enfant est valorisé ou perd confiance en lui-même, et cela dès l'école maternelle, car il le ressent très bien. Le mépris subi par les enfants de travailleurs, la non-reconnaissance de ce qu'ils sont en positif individuellement et dans leur collectif de classe, constituent le premier handicap socioculturel et la première étape de l'échec scolaire. C'est ce handicap socio-culturel créé de toute pièce par le système scolaire et ressenti en profondeur chez l'enfant qui amène souvent la prise de conscience d'appartenir à une classe exploitée : on s'écrase ou on se révolte. Certains germes de la délinquance juvénile ne s'installent-ils pas déjà en maternelle dans la déconsidération dont l'enfant est l'objet quand il ne rentre pas dans les normes, déconsidération très souvent accentuée au cours de la scolarité primaire avec l'échec scolaire et les différents blocages dont le système d'enseignement est responsable ? Les enfants de travailleurs ont acquis depuis leur naissance, par leur environnement spécifique de classe, des capacités que l'école a la responsabilité de prendre en compte et de développer. Ceci exige que les enfants soient considérés collectivement et individuellement par les enseignants comme cultivés par l'expérience acquise depuis leur naissance. A ce sujet, il faut souligner non seulement le manque de formation des enseignants mais la déformation de leur rôle. Certains d'entre eux le disent d'ailleurs : on ne leur demande plus d'éduquer, d'éveiller l'intelligence, mais de contrôler un savoir plus ou moins abstrait, coupé de la vie, d'observer pour pouvoir faire un tri ; c'est ce que dénonce Liliane Lurçat dans le film "Alertez les bébés". Il est aisé de constater par ailleurs combien de rejetés de l'école, devenus aujourd'hui militants, ont acquis hors de l'école, dans le syndicalisme familial ou professionnel, la compétence intellectuelle, économique, la rigueur d'analyse que l'école — pseudo-école du peuple — n'a pas su leur donner. On imagine alors le gâchis des intelligences de tous ces dits handicapés socio-culturels à qui l'école n'a pas donné les moyens de développer tous leurs possibles. Nous suivons attentivement ce qui s'écrit depuis plusieurs années sur l'école en général, l'école capitaliste, l'école dans les autres pays. Nous y retrouvons bien sûr les analyses que nous avons faites à partir des réalités vécues, mais certains intellectuels, qui, à juste raison, insistent sur le déficit physique et intellectuel engendré par les conditions de vie, accordent peu d'intérêt aux acquis, beaucoup plus importants qu'on ne le pense, emmagasinés depuis la naissance. Or l'école non seulement ne prend pas en compte, mais détruit souvent par une attitude négative : "on ne dit pas", "on ne fait pas", ce qui pourrait contribuer à développer les capacités. A travers l'enfant, c'est tout le milieu social qui est dévalorisé.

*
*
*

Quelques aspects de l'orientation cette année, notamment la manière dont elle est ressentie par les parents, par les jeunes. Cette année, à la demande de certaines associations de parents, selon le ministre, les procédures d'orientation ont été reculées pour ne pas amputer le dernier trimestre scolaire. C'est ainsi qu'actuellement, en septembre, bon nombre de familles ne connaissent pas encore l'affectation de leurs enfants et sont très inquiètes. Car une chose est l'orientation,

une autre est l'affectation. De plus, on assiste maintenant à des orientations tous les ans : fin de CM2 bien sûr, mais aussi fin de sixième ; fin de cinquième bien sûr, mais aussi fin de quatrième ; puis fin de troisième, fin de seconde. Tous les ans, les familles peuvent se demander ce qu'il adviendra de leurs enfants à la fin de l'année.

Voici un certain nombre de faits qui posent question :

— Tous les élèves d'un même C.E.S., entrés en 79 en seconde C, redoublent leur seconde.

— Dans un autre C.E.S., toute une classe de troisième "redouble". Dans différents départements, nous avons ainsi vu des proportions importantes de redoublements, fin de troisième et fin de seconde notamment.

— Il arrive que l'école décide à la place des jeunes et des parents. Ici, on a fait remplir, par exemple, des fiches de vœux pour le L.E.P. au crayon de bois. Là, la fiche d'orientation de fin de cinquième, remise aux familles, est déjà remplie par l'établissement : pour certaines la case non barrée est "quatrième", pour d'autres la case non barrée est "C.P.P.N." ; les familles sont donc dessaisies d'un choix ; il ne reste plus qu'à signer.

— Une jeune fille d'origine espagnole n'a pas eu de fiche à remplir : la conseillère l'a fait pour elle et sans la consulter, pensant que ses parents ne seraient pas capables de le faire.

— Si un élève est également excellent en math. et en français, ça se décide entre le professeur de mathématiques et celui de français pour savoir s'il doit aller en C ou en A ; mais a-t-on posé la question au jeune ?

— Il y a aussi des situations de dévalorisation des enfants. "Mon fils est découragé, la maîtresse a demandé l'autre jour en CM2 "Qui est le plus bête de la classe?" C'était lui". L'instituteur a demandé qui voulait anglais première langue ; quand Frédéric a levé la main, on lui a dit : "L'anglais, c'est trop fort pour toi, tu vas te retrouver avec des élèves forts ; prends espagnol". On peut se poser la question, justement sur la valeur de ce choix. Dans cette classe de troisième, on dit souvent : "Il y a des "cas" ; ma fille sait qu'elle en fait partie ... elle aimerait bien qu'on n'en parle pas si souvent". De nombreux faits font état de dévalorisation des enfants et sont très mal vécus à la fois par les enfants et par les parents.

— Il y a aussi un découragement des jeunes faute d'une formation selon leur goût du fait du manque de sections et du coût de la scolarité. "Ma fille, l'an dernier, avait demandé une section technique ; son dossier était bon ; il a été accepté, mais l'affectation proposée était très loin de notre domicile, et pas de place en internat. Le L.E.P. proche de chez nous n'avait pas de place, elle a donc fait une très mauvaise année dans une C.P.P.N. Quand en plus du matériel scolaire il faut payer l'internat et les transports hebdomadaires, cela est impossible". Il faut savoir que les transports hebdomadaires sont les seuls transports qui ne sont pas remboursés et ne donnent droit à aucune bourse.

— D'une manière générale, les enfants qui ont 2 ans de retard, soit en CM2, soit en fin de sixième, sont envoyés vers la S.E.S. ou la C.P.P.N. Dans une classe d'Arras par exemple, 8 élèves de sixième vont en C.P.P.N. Il y a tout le problème des enfants immigrés, que vous devez connaître, qui, à cause des barrières d'âge, ont des orientations qui ne sont pas liées à leurs possibilités mais au fait qu'ils ont des difficultés à parler la langue.

— Ce qui nous inquiète énormément, c'est la médicalisation grandissante des difficultés scolaires. Il y a beaucoup de jugements dès la fin de la maternelle comme "pas mûre", "il faut le signaler au psychologue" ; le psychologue conseille le redoublement et l'inscription au C.M.P.P. alors que le médecin de famille n'est pas toujours d'accord.

— Maintenant que nous avons la possibilité de consulter le dossier scolaire, les parents font des découvertes qui ne sont pas toujours très agréables, surtout quand il y a eu de très bons contacts avec les enseignants ; et certains sont très étonnés de voir ce qu'on a raconté sur leur enfant. Je donne un fait en particulier sur lequel nous avons été amenés à introduire une action. En parlant avec le maître du CE1, une maman découvre sur le carnet scolaire de son enfant, qui est sans problème depuis le début de sa scolarité, en fin de maternelle : "enfant froid, inaccessible, n'aime personne, instinct morbide". Le dossier scolaire a son poids dans l'orientation, et plutôt que de figer par écrit un jugement subjectif, des échanges oraux seraient plus valables.

*
* *

Des jeunes et des parents parlent de maths. Beaucoup disent :

"Très facile jusqu'à fin de cinquième".

"Pour ceux qui ont fait l'arithmétique en primaire, l'arithmétique, c'était évident, logique, ça demandait peu d'efforts".

"Les problèmes, c'était un peu comme des histoires vécues et ça suscitait l'intérêt" (j'entends des réactions !).

"En quatrième, le programme est plus difficile et plus chargé".

"On va très vite ; l'élite suite, les autres décrochent ; ceux-là sont la majorité".

"L'enseignant dit souvent "Demandez si vous ne comprenez pas", mais si on se risque à poser la question, on sent à travers ses réactions combien on est sot, ignare, taré même disent certains, et on n'ose plus s'y risquer".

"Ça va tellement vite qu'il faut, soit copier sans comprendre, soit comprendre sans copier ; quand on s'entend à deux, ça peut s'arranger ensuite".

"Le fait d'apprendre ou de travailler sur des exercices n'est pas forcément facteur de réussite si on est seul à sécher devant sa feuille ; ça peut être utile sur les interrogations sur les définitions".

Donc on peut sécher des heures et ce n'est pas toujours faute d'attention, de travail.

"Si on dévisse sur un truc, comme tout s'enchaîne, on perd pied ; alors on est tendu sans arrêt pendant le cours pour ne rien perdre".

"Quand il s'agit de faire une démonstration par théorème : trouver lequel convient, est-ce une affaire d'instinct ou d'intelligence ?".

"N'y a-t-il pas une certaine tournure d'esprit pour comprendre les maths ?".

"Beaucoup se demandent s'il n'y a pas une démarche mathématique de départ sur laquelle on ne s'arrête pas assez, et si les maths ne sont pas accessibles qu'à ceux qui ont cette démarche mathématique ; quelle démocratisation des maths alors ?".

"En math., faut-il s'attacher à tout comprendre à fond ? Certains n'admettent pas de ne pas comprendre, d'autres s'y résignent et laissent courir".

"C'est le cours où la coupure avec la vie est la plus importante. De temps en

temps, le professeur fait bien le lien avec des phénomènes physiques".

"Les probabilités ont dans ce sens un certain intérêt tout en étant casse-tête".

"Les cours sont faits à toute allure et pour ceux qui pignent vite".

"En C, c'est le silence ; tout le monde est tendu".

"L'explication logique des choses ne vient souvent qu'après bien des années ; on avait admis les choses par convention sans comprendre".

"Les maths peuvent s'appliquer au concret, mais on ne nous aide pas à le faire ; on en reste à l'abstraction".

"On devine le sens des mots, on ne nous l'explique pas toujours. Par exemple *vissage*, composée d'une translation et d'une rotation, ça dit bien ce que ça veut dire, mais ça va mieux en le disant".

Un autre exemple à plus bas niveau :

"Le pourcentage dont j'avais entendu parler en CMI, je n'ai compris le sens de ce mot que 2 ou 3 années après".

D'une manière générale, les maths sont ressenties par beaucoup comme le cours où on a peur ; il y a tout un phénomène de terreur : peur de ne pas comprendre, peur de sentir que la sélection va se faire là-dessus, et la peur est quelquefois liée au fait du manque de temps, c'est-à-dire qu'il y a blocage pour la réflexion à la pensée qu'on n'aura pas le temps de finir et ça bloque tout.

Questions posées

Pour les parents, la question fondamentale est donc l'accessibilité des maths au plus grand nombre ; et on retrouve le jugement : "beaucoup ont réussi" jusqu'en quatrième ; après, "c'est la matière réservée à une petite élite, pourquoi ?" Une autre question : les maths et la vie. "En dehors de l'enseignement, des examens à passer, quel rapport avec la vie professionnelle, familiale et sociale ?" ; "De quelles mathématiques notre société a-t-elle besoin ?".

*
*
*

L'école que nous voulons

Je voudrais vous dire maintenant quelle a été la progression de notre réflexion par rapport à cette école dont nous découvrons combien elle était élitiste et ségrégative, surtout pour les enfants des milieux que nous représentons. Comme je le disais un peu au départ, si les familles se sont senties collectivement concernées par la scolarité prolongée, elle a été ressentie par elles comme une possibilité nouvelle de promotion collective des travailleurs. Le souci de l'école a été, il y a environ une quinzaine d'années, au premier rang des préoccupations des familles qui réclamaient pour leur enfant ce qu'elles n'avaient pas reçu. Le temps passé désormais à l'école devrait contribuer à développer tout l'homme et non seulement son cerveau, lui donner un sens critique face au conditionnement de la société de consommation, aux événements présents et passés, aux différents systèmes économiques. Nous demandions une formation de base solide pour tous, complétée par une véritable formation professionnelle ouvrant les perspectives d'une formation permanente dans un apprentissage de la vie en groupe, d'un travail collectif à contre courant de la conception individualiste de la réussite scolaire. Les événements de 68 ont hâté la prise de conscience du grand public sur les problèmes fondamentaux d'inadaptation de l'enseignement du français et sur les problèmes de civilisation tenant compte de la place des jeunes et de leur comportement par rapport aux loi-

sirs, à la consommation, à l'enseignement. De l'évolution des mœurs et du rapport parents-jeunes dans la société, la place de la femme, le problème de la contraception et de l'avortement, les rapports économiques et sociaux à l'échelle européenne et mondiale. On disait, à ce moment-là : une culture universelle doit naître, elle doit être l'expression de la vie des rapports entre les hommes et intégrer les divers aspects culturels, et en particulier, ceux qui sont propres au monde du travail. Mais on s'est rendu compte qu'une sélection, qu'on pourrait croire naturelle, s'est opérée et reposait sur de multiples facteurs, depuis les difficultés financières des familles en passant par les normes scolaires de l'école élémentaire, les classes surchargées de la maternelle, jusqu'à ces convictions des enfants "doués" pour ceci ou "non doués" pour cela. Nous avons dû, à un moment donné, avec l'aide de scientifiques, dénoncer ce mythe des dons pour aider les familles elles-mêmes à le faire. Les manques de la carte scolaire au niveau de l'enseignement technique et les moyens financiers qu'il aurait fallu décupler. On a constaté aussi que la sélection, les tris, s'effectuaient dès les premières années de l'école maternelle. Donc, après cette action de déculpabilisation des parents et cette remise en cause du système sélectif d'éducation, nous disions : puisque cette école est ségrégative, quelle école voulons-nous pour nos enfants ? Il ne suffit plus de contester, il faut construire. Des éléments sont à prendre en compte dans l'école pour que l'enfant de travailleur s'y sente à l'aise : le vécu de l'enfant, son histoire au plan collectif, l'actualité, l'acquis culturel du monde du travail, un système de relation parents-élèves-professeurs qui reproduit les rapports sociaux nés de la division du travail. Nous devons élargir notre regard aux expériences des différents pays du monde, tels que la Chine, les Etats-Unis, la RDA, le Québec, l'URSS, ainsi qu'observer de plus près les expériences françaises, l'Ecole Moderne de Freinet, les C.E.S. expérimentaux. Ces expériences françaises et internationales nous ont amenés à souligner quelques points allant dans le sens de nos visées éducatives :

- un souci de prendre en considération chaque enfant pour permettre un développement maximum des possibilités
- une formation générale de base solide, et pour tous, avant toute orientation professionnelle
- avec, dans le cadre de cette éducation globale, ouverture pour tous sur le technique et les diverses professions dans et hors l'école
- ouverture de l'école sur la vie, présence des travailleurs dans l'école
- égalité de valeur entre le manuel et l'intellectuel (on sait que tout ce qui se prévoit actuellement va à contre-sens de ces propositions)
- motivation nécessaire partant du vécu pour un appétit scolaire
- pas de redoublement et soutien pédagogique
- appel à la recherche et à la créativité et pas seulement à la mémoire et à la compréhension.

En fait, pour nous, un nouveau modèle culturel doit naître. Nous ne voulons pas d'hommes individualistes, ne concevant leur réussite, leur promotion qu'au plan personnel, n'ayant aucune pratique de la vie de groupe, aucune volonté de progrès pour tous. Nous ne voulons pas de contenus scolaires et culturels qui font penser aux enfants du peuple que la vie de leurs parents, que leur histoire sociale, que leur combat sont vécus comme une tare, comme un handicap et non comme une richesse. Nous ne voulons pas de jeunes incomplets, tronqués, sans créativité, sans imagination. Nous ne voulons pas de jeunes maintenus dans l'enfance, sans participation sociale active, incapables de prendre des responsabilités. Ce nouveau modèle culturel doit être celui de l'homme social, celui d'une culture de masse ; et qui dit culture de masse dit promouvoir tous les hommes dans la prise en compte

Bulletin de l'APMEP n°327 - Février 1981

de leurs diversités culturelles et de vie au plan collectif, promouvoir tout l'homme par le développement de l'ensemble de ses possibilités dans une formation globale initiale, incluant la formation générale et technologique pour tous, en prise sur la vie, favoriser la socialisation, la prise de responsabilités, l'ouverture de l'école sur la vie et pour cela il est nécessaire qu'il y ait des contacts établis entre le corps enseignant et toutes les forces vives de la société. Pour les parents travailleurs, il y a d'énormes difficultés à prendre contact avec les enseignants et plus l'enfant a des difficultés scolaires, plus la démarche est difficile. Il y a aussi, comme vous le savez, et on n'a plus le temps de s'étendre là-dessus, toute une question de langage qui crée cette difficulté, enfin, qui l'accroît.