La Lettre DE LA FONDATION POUR L'INNOVATION POLITIQUE

CONTRIBUTIONS

- **Marie-Thérèse GEFFROY**
  Directrice de l'Agence nationale contre l'illettrisme
- **Marie-Christine BELLOSTA**
  Maître de conférences à l'École normale supérieure, directeur scientifique à la Fondation pour l'innovation politique
- **Marc LE BRIS**
  Instituteur, auteur de Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter ! *(2004)*
- **Jean-Pierre DEMAILLY**
  Membre de l'Institut universitaire de France, fondateur du GRIP
  et **Laurent LAFFORGUE**
  Mathématicien, médaille Fields 2002, membre de l'Académie des sciences
- **Gaëtan COTARD**
  Professeur de français, membre du collectif Sauver les lettres
  et **Marie-Christine BELLOSTA**
- **Marie-Claude BROSSOLLET**
  PDG des Editions Belin, présidente du groupe Enseignement *du Syndicat national de l'édition*
- **Pierre-François MOURIER**
  Maître des requêtes au Conseil d'Etat, membre du directoire de la Fondation pour l'innovation politique

Fondation pour l'innovation politique
53 quai d'Orsay 75007 Paris
Tél: 01 47 53 67 00
Fax: 01 44 18 37 65
E-mail: contact@fondapol.org
www.fondapol.org

N°6 **NOVEMBRE 2004**

EDITORIAL

Refonder l'école

L'école est surchargée de missions. Au-delà de l'apprentissage de compétences permettant de réussir dans le monde qui vient, l'école est en charge de l'apprentissage de la civilité, ou de la lutte contre l'incivilité. On n'instruit pas seulement, on éduque - une charge longtemps dévolue à la famille. L'école est appelée à suppléer les familles défaillantes. Mieux, lieu privilégié d'initiation à la République, elle est chargée de "fabriquer" le citoyen de la démocratie égalitaire. Et cela, non pas en s'appuyant sur le capital social dont l'enfant hérite de sa communauté d'origine, mais en prétendant forger un être nouveau : l'homme et la femme laïques.

L'école de la démocratie égalitaire est donc naturellement centralisée, administrée selon une logique qui s'autoalimente – tout échec engendrant une réforme, et donc un surcroît d'administration -, et socialisée dans des moyens, qui, au regard des missions, apparaissent toujours plus limités.

Même si l'éducation nationale constitue le premier budget de l'Etat, les enseignants ont le sentiment d'être toujours plus contraints tout en disposant de moins en moins de moyens. On ne s'appuie guère sur leur expérience ni sur leur capacité à gérer des situations souvent difficiles, car cela pourrait aller contre la logique égalitaire, constamment rappelée par l'administration. Alors que la relation pédagogique devient plus complexe, les Instituts universitaires de formation des maîtres n'offrent plus les conditions d'une professionnalisation du métier de maître que l'instituteur trouvait jadis à l'Ecole normale.

Il est vrai que l'école est une institution décisive : décisive pour les familles pour qui elle est la condition du succès de leurs enfants, décisive pour la nation qui y trouve son principe d'intégration. Mais la logique administrative a atteint sa limite ; elle est impuissante à réduire des inégalités qui peuvent être vécues comme de véritables condamnations. Refondons l'école : que l'Etat fixe les objectifs et en fasse l'évaluation, et que l'école soit "reterritorialisée", confiée à des communautés - de familles, d'élus, d'associations, d'entrepreneurs et d'enseignants - qui en feront leur bien commun et sauront la gérer selon une logique de progrès constants.

FRANÇOIS EWALD
Professeur au Conservatoire national des arts et métiers

Marie-Thérèse GEFFROY

Après avoir présidé le Comité national de coordination des Programmes régionaux d'apprentissage et de formation continue placé auprès du Premier ministre (1992-1998), elle dirige aujourd'hui l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme. Elle est l'auteur de deux rapports sur cette question (*Lutter contre l'illettrisme*, 1999, et *L'illettrisme, mieux comprendre pour mieux agir*, 2003) et a siégé à la commission Thélot.

Quelques chiffres

• Lors de la JAPD (Journée d'appel de préparation à la défense) à laquelle sont conviés tous les jeunes Français, garçons et filles, âgés de 17 ans, 12% d'entre eux sont en difficulté avec la lecture et l'écriture, 6% en situation d'illettrisme.

• Selon l'enquête Insee IVQ 2003 (Information vie quotidienne), dans laquelle le module dit "Anlci" de mesure des bas niveaux de compétence à l'écrit a été introduit, 7 à 10% de la population âgée de 18 à 65 ans, scolarisée en français, ne parvient pas à lire ou à écrire un message simple en rapport avec la vie quotidienne.

• Selon l'enquête PISA (Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves), 6% des jeunes âgés de 15 ans dans les Etats membres de l'OCDE ne maîtrisent pas la lecture d'un texte simple de la vie courante.

Donner à chacun l'indispensable

La Commission Thélot a eu le grand mérite d'écouter les Français, qui pouvaient tous se saisir de la liberté qui leur était donnée de s'exprimer lors du Débat national pour aborder, notamment, la question des compétences de base.

En lien avec le travail de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, on peut évoquer quatre étapes successives permettant d'acquérir :
- des repères structurants dans l'univers des mots, des nombres, de l'espace, du temps, des échanges simples ;
- des compétences fonctionnelles pour la vie courante : écrire des phrases simples, trouver des informations dans des documents courants, donner et recueillir des informations orales lors d'un entretien, résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples. Les personnes concernées s'acheminent vers la mise en place de savoir-faire d'ordre linguistique, cognitif, mathématique, mais ceux-ci sont encore étroitement finalisés en fonction des situations pratiques de la vie quotidienne ;
- des compétences facilitant l'action dans des situations variées, permettant de lire et d'écrire des textes courts, d'argumenter, de résoudre des problèmes plus complexes, d'utiliser plus largement des supports numériques. Il s'agit alors d'aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversalité, d'automation, vers une appropriation croissante des codes (règles orthographiques, registres de langues), vers un usage plus systématique d'outils d'appréhension du réel (tableaux, graphiques, schémas) ;
- des compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance, être à l'aise dans la société, s'adapter aux évolutions et pouvoir continuer à se former tout au long de la vie.

Le socle de base indispensable pour évoluer dans la société, construire sa vie familiale et professionnelle, pouvoir se former tout au long de sa vie constitue le bagage commun dont tous les jeunes Français doivent disposer à la fin de la scolarité. La Commission Thélot a proposé que la définition de ce socle commun incombe à la fois au Parlement pour ses finalités et à une instance comprenant des experts pour ses contenus.

Mais face à l'apprentissage de ces savoirs, savoir-faire, savoir-être, tous les enfants de France ne se trouvent pas dans les mêmes conditions.
Nous savons que parmi les 60 000 jeunes qui sortent du système éducatif sans qualification, parmi les 6% repérés en situation d'illettrisme lors des JAPD (Journées d'appel de préparation à la défense), la très grande majorité est issue de familles défavorisées. Nous savons aussi qu'il y a un million d'enfants pauvres en France. Pour eux, quelle que soit la qualité de l'école, les chances d'accéder aux savoirs fondamentaux ne sont pas les mêmes, et l'action autour de l'école, avec et auprès des familles, est indispensable. Tout particulièrement aux moments clés des premiers apprentissages.
Le rapport Thélot a notamment souligné l'importance de l'articulation entre la dernière année de maternelle et le cours préparatoire : car lorsque des problèmes apparaissent à ce niveau, les difficultés risquent de se cumuler tout au long de la scolarité.

C'est pourquoi il faut évaluer les résultats, les progrès de chaque élève à la fin de chaque année scolaire, vérifier à chaque étape la maîtrise d'un certain nombre de fondamentaux indispensables pour poursuivre utilement la scolarité.

Etre exigeant avec l'école et à l'école sur l'apprentissage et la maîtrise de ces éléments ne dispense pas de développer autour de l'institution scolaire une véritable chaîne de solidarité éducative pour sensibiliser les parents, les aider à mieux comprendre l'école et aussi, si besoin est, leur proposer de renouer avec les apprentissages fondamentaux lorsqu'ils en sont eux-mêmes très éloignés. C'est le sens des Programmes familiaux que l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme propose de mettre en œuvre.

Des premiers rudiments de la lecture, de l'écriture et de la numération jusqu'à la maîtrise du socle commun dont chacun doit disposer pour aller plus loin, le rôle de l'école est fondamental. Mais elle ne peut agir seule, car l'environnement dans lequel se déroulent les premiers apprentissages conditionne aussi leur réussite.

Maître de conférences en littérature française à l'École normale supérieure depuis 1993, elle est directeur scientifique à la Fondation pour l'innovation politique.

Marie-Christine BELLOSTA

Que s'agit-il d'évaluer ?

Parmi les 22 questions posées aux Français lors du Débat national sur l'École, certaines préméditaient les conclusions du rapport Thélot (5 : "Quel socle commun de connaissances, de compétences et de règles de comportements les élèves doivent-ils prioritairement maîtriser […] ?"), mais aucune ne demandait aux parents : "Que pensez-vous de ce qu'on enseigne à vos enfants ?". On n'a pas non plus demandé aux professeurs : "Les méthodes et programmes qui vous sont prescrits sont-ils de nature, selon vous, à permettre l'acquisition des connaissances fondamentales ?" Ainsi, l'institution a arrêté son questionnement à la limite au-delà de laquelle elle eût été elle-même remise en question dans ses orientations. La pertinence de ses choix n'a fait l'objet d'aucune évaluation.

*Le navire de l'Éducation nationale poursuit donc sur son erre : si le rapport Thélot est dans la suite chronologique du Débat national, il est aussi dans la continuité idéologique d'une littérature administrative (*Le Collège de l'an 2000, La Mixité sociale à l'école et au collège…*) qui se propose comme gouvernail. Comme si l'Éducation nationale devait être indéfiniment administrée et non gouvernée, et comme si le Législateur n'avait pas d'évaluation à émettre sur les projets qu'on lui soumet : avant même la rédaction de la loi, les lecteurs du rapport Thélot peuvent déjà découvrir, en quatrième de couverture, que "ce rapport fonde la nouvelle loi d'orientation sur l'École".*

Pourtant, c'est sur ses résultats qu'il faudrait juger d'une politique avant de décider de la poursuivre. Or, de bas en haut, le bilan est alarmant : les enseignants de collège se désolent de ce que l'école leur envoie tant d'enfants qui ne savent ni lire ni compter, les professeurs de lycée s'étonnent des ignorances des adolescents qui leur arrivent du collège, les enseignants des DEUG, de celles des bacheliers que le lycée a formés, et les jurys des concours de professorat, de celles des jeunes adultes qui, licence en poche, demandent à enseigner à leur tour. Quant aux employeurs du secteur privé, ils ont pris acte de cette dégradation collective et globalement décalé de deux ans leurs critères de qualification, confiant à un bac + 2 les fonctions qu'ils attribuaient il y a quinze ans à de simples bacheliers, à des titulaires de maîtrise les fonctions jadis proposées à des titulaires d'un DEUG ou d'un DUT, etc.

On devrait en conclure que tout le système est à revoir, à commencer par l'école primaire, ses méthodes d'apprentissage de la lecture, ses grilles horaires, ses programmes, sa pédagogie et la formation de ses enseignants par les IUFM. Mais le rapport Thélot ne remet rien en question. Mieux, il accuse le trait : fidèle à l'utopie idéologique d'une "école unique" à "corps unique" d'enseignants, il propose d'accentuer la primarisation du collège et de raccourcir la formation savante des professeurs, faisant fonds, une fois de plus, sur les miracles attendus des doctrines pédagogiques officielles.

Cette obstination à garder le cap a pour alibi l'évaluation elle-même, qui contribue largement à masquer l'actuelle déconfiture. Découvrez, par exemple, sur la page http://cisad.adc.education.fr/eval/, les exercices d'une évaluation de français de 6ème, et les barèmes selon lesquels la Direction de l'évaluation et de la prospective entend qu'ils soient corrigés. Vous verrez qu'il en faut vraiment très peu, en 2004, pour qu'un enfant soit officiellement jugé capable de rédiger : il glanera des points s'il a écrit quelque chose plutôt que rien, si plus d'une phrase sur deux est syntaxiquement correcte, ou s'il ne fait "que" huit fautes d'orthographe grammaticale et huit fautes d'orthographe d'usage en quelques lignes. Autrement dit, il en faut peu pour que le Ministère évaluateur soit satisfait des méthodes d'apprentissage et des programmes qu'il a prescrits, satisfait de la formation de ses enseignants, bref, satisfait de lui-même.

Le pilotage de l'Éducation nationale par l'évaluation, corollaire de la loi d'orientation de 1989, est une gestion ambidextre où la main droite sert à justifier la main gauche, les évaluations étant composées en sorte de justifier a posteriori *les choix éducatifs. Et le rapport Thélot propose d'achever de clore le système, en créant*

une Haute autorité qui aurait la main sur tout, de l'élaboration des programmes à l'évaluation des élèves, en passant par le contrôle des outils pédagogiques, et par la censure ou l'habilitation des manuels scolaires. On imagine mal que notre République puisse s'accommoder de ce degré de verrouillage, qu'on s'attendrait davantage à trouver sous un régime totalitaire.

Un autre critère d'évaluation d'une politique éducative est son efficacité en matière d'ascenseur social. Les chiffres sont là : il est bloqué.

L'institution n'en conclut pas pour autant qu'elle a pu se tromper, depuis quinze ou trente ans, sur ce qu'il fallait faire. Le projet de réforme Thélot aménage le "collège unique" pour en conserver le principe, alors même qu'une consultation du SNES avait montré que les enseignants concluaient désormais à son inadéquation pédagogique. Il ne revient pas sur les pratiques pédagogiques et les programmes qui sont une des causes majeures de l'impuissance actuelle à arracher à l'ignorance les enfants des classes défavorisées. Il ne réhabilite pas non plus l'ambition de savoir, qui tira vers le haut tant de générations d'élèves pauvres : il semble désormais acquis que savoir et culture sont une marque d'appartenance à l'élite, qu'il faut éviter d'en savoir trop puisqu'il y a des gens qui ne savent rien, le résultat de cette honte collective étant qu'on refuse la chance de partager savoir et culture à ceux-là mêmes qui ont la malchance de ne pas en avoir hérité. Le projet Thélot propose que chacun dispose d'un kit de survie pour l'insertion sociale - et l'on ne peut qu'applaudir à cette intention. Mais il confère à ce pauvre bagage la place jadis remplie par les savoirs fondamentaux -, et voilà l'édifice de l'éducation et de la promotion sociale irrémédiablement sapé à sa base.

La collectivité nationale y trouvera-t-elle son compte si, pour éviter que 60 000 jeunes quittent chaque année l'école sans qualification, elle choisit de continuer à entraver les apprentissages des 703 000 autres ? Ne faudrait-il pas gouverner pour le plus grand nombre ? Et veiller, aussi, à former la relève des métiers du savoir ? Déjà, les réformes précédentes ont abouti à décourager les vocations scientifiques. S'obstiner dans la même voie pourrait, à terme, exclure la France de l'économie mondiale de la connaissance. C'est au Législateur d'évaluer ce risque.

Apprendre à lire et à compter à l'école primaire

Marc LE BRIS

Instituteur et directeur d'école primaire à Médréac (Ille-et-Vilaine), il a publié en mars 2004 *Et vos enfants ne sauront pas lire… ni compter !*

Les chiffres actuels de l'échec scolaire sont dramatiques. Des enfants entrent en 6ème sans savoir lire et sont de ce fait incapables d'acquérir d'autres savoirs, dérivent vers l'ennui, le dégoût d'eux-mêmes ou l'agressivité. Que s'est-il donc passé depuis trente ans pour qu'advienne cette scandaleuse faillite ? Comparer des manuels de l'école primaire avant et après 1970 permet d'entrevoir une explication structurelle : par ses méthodes, l'école est largement responsable de l'illettrisme qu'elle prétend vouloir éradiquer.

Une méthode de lecture ou un manuel de grammaire d'avant 1970 présentaient aux jeunes élèves, pour commencer, les choses simples, les éléments de base : en lecture, la lettre, en grammaire, le mot. Eléments qu'on apprenait à connaître ("par cœur"), à assembler ou à manipuler, et qu'on pouvait ensuite utiliser pour construire une connaissance plus complexe. Et ainsi de suite, de l'élément au tout. Depuis 1970, un manuel propose à l'enfant, comme objet d'étude, une totalité : en lecture, un mot dont il ne connaît pas encore les lettres, en grammaire, un texte entier. La didactique actuelle escompte que l'enfant "autonome" – or, s'il était autonome, ce ne serait plus un enfant – analyse l'objet complexe qu'on lui soumet. Il "construit lui-même ses savoirs". Il observe lui-même que "o" et "u" forment le son "ou", que "garçon" est un nom commun ou bien un sujet… Du complexe au simple, du tout à l'élément.

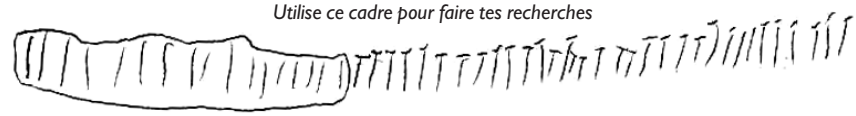
Deux méthodes d'apprentissage de la lecture s'affrontent. Si l'élève commence par les lettres, conformément à la logique de l'écriture elle-même, c'est une méthode

Figure 1 - Matériel pédagogique reproduit dans Le Monde *du 1er octobre 2003*

"alphabétique" ou "syllabique". S'il commence par les mots (méthodes "mixte", "phonétique", "naturelle", " directe"…), il s'agit d'une méthode que les parents ont baptisée " méthode globale ". Ne sont autorisées actuellement en France que les méthodes qui, sous des appellations diverses, relèvent d'une approche "globale", les autres sont interdites par l'Inspection – plusieurs cas encore depuis la rentrée 2004. Le dédoublement des CP, que Luc Ferry décida dans une louable intention, n'a pas amélioré les résultats, car dans ces CP dédoublés, les méthodes "globales" ont continué leurs ravages, en utilisant, par exemple, des techniques aussi irrationnelles que celle des "silhouettes de mots" (voir fig. 1 ci-contre).

L'apprentissage du calcul procède de la même doctrine pédagogique. Du tout à l'élément. L'élève analyse lui-même la complexe "situation-problème" qu'on lui soumet, et doit en tirer, par analyse autonome toujours, la notion nouvelle, "construite" par lui sans que le professeur soit autorisé à lui transmettre directement des connaissances.

On aboutit alors au fonctionnement intellectuel des "recherches" illustrées ci-dessous. Dans cet exemple, issu de l'évaluation de CE2 2004, l'exercice consistait, pour rendre la monnaie, à soustraire 17 de 50 ; visiblement, l'élève a tracé 50 traits, il en a isolé 17, puis il a dénombré ceux qui restaient en les cochant d'un petit trait horizontal ; puis il a écrit la réponse, "33".



Comme il a procédé de manière homologue pour plusieurs exercices, il ne fait aucun doute que "c'est comme ça que son professeur lui a appris". Si cette technique digne des "calculi" préhistoriques peut s'appeler "apprendre"… C'est à croire que le parcours scolaire doit consister en ce que chaque enfant parcoure à nouveau, chacun pour son compte, toute l'histoire des découvertes de l'humanité. Ou qu'il convient de retarder le plus longtemps possible le moment où l'enfant a le droit d'accéder à la modélisation.

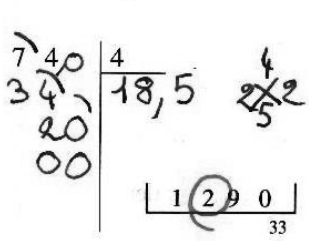
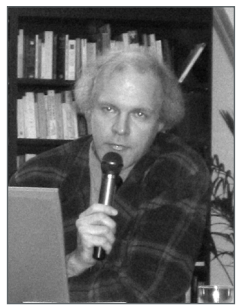


Figure 2 - Évaluation de 6e, 2004, exercice 13, item 33.

Cet exercice de soustraction, qui témoigne que l'École a renoncé à transmettre, fut estimé réussi selon les critères de l'évaluation nationale de CE2. Par contre, cette division réussie par une élève de 6ème (voir fig.2 ci-contre) a été comptée comme fausse (code 2) parce que l'enfant s'est permis de la poursuivre jusqu'à l'exactitude, c'est-à-dire après la virgule, alors même que la division à quotient décimal, pratiquée en CE2 avant 1970, n'est plus au programme de l'enseignement élémentaire depuis 1995.

Il est urgent d'en finir avec cet art de perturber, de freiner ou de gaspiller l'intelligence enfantine. Les apprentissages fondamentaux représentent, pour la nation et son avenir, un enjeu trop important pour qu'ils servent ainsi de terrain d'expérimentation aux recherches hasardeuses des "sciences" de l'éducation.

Même s'il apparaît difficile de revenir en arrière, il faudrait tenter de rétablir des conditions d'apprentissage (didactique et pédagogie) telles que le plus grand nombre possible d'enfants sache lire, écrire et compter à la fin de l'école primaire. Le rapport Thélot prolonge encore le temps des apprentissages fondamentaux en confiant à ce qu'il nomme la "scolarité obligatoire" des missions qui étaient encore, avant 1970, celles de l'enseignement élémentaire (parvenir à la "maîtrise de la langue", connaître les "opérations mathématiques"). Non seulement cette dilatation temporelle de l'enseignement primaire dilapide les deniers de l'État, mais toutes les expériences étrangères démontrent qu'elle n'est d'aucune efficacité : ceux qui ne savent pas lire en entrant en 6ème ne le sauront guère mieux en sortant de 3ème, parce qu'un cerveau d'enfant est plus facile à "fausser" ou à "bloquer" qu'à remettre en état de marche, et qu'il y a un âge au-delà duquel une intelligence mal instruite est presque irrémédiablement handicapée.



Jean-Pierre DEMAILLY

Professeur à l'université de Grenoble, il est membre de l'Institut universitaire de France et correspondant de l'Académie des sciences dans la section de mathématiques. Fondateur du GRIP (Groupe de réflexion interdisciplinaire sur les programmes) en 2003, il s'intéresse particulièrement aux questions d'enseignement et aux interactions entre les mathématiques, la physique et les technologies informatiques.

Laurent LAFFORGUE

Mathématicien, professeur à l'Institut des hautes études scientifiques (IHES) depuis 2000, membre de l'Académie des sciences, il a reçu en 2002 la médaille Fields pour ses travaux sur le Programme de Langlands.

Evolution du nombre de bacheliers scientifiques et technologiques, 1985-2001 (France métropolitaine)

SESSION	BACS S	BACS STI	BACS S+STI
1985	83 479	21 465	104 945
1986	86 067	21 407	107 475
1987	90 964	22 934	113 629
1988	99 204	23 568	122 773
1989	109 787	25 556	135 344
1990	123 394	26 958	150 353
1991	131 529	28 563	160 094
1992	134 117	27 934	162 053
1993	138 083	30 998	169 083
1994	140 497	33 755	174 254
1995	136 553	34 429	170 984
1996	125 656	36 933	162 591
1997	122 148	33 256	155 405
1998	118 532	33 739	152 272
1999	125 133	35 329	160 463
2000	133 006	36 062	169 070
2001	123 448	34 811	158 260

Source : compilation de tableaux statistiques issus de la DEP

Reconstruire l'enseignement des sciences

Notre Université connaît une sérieuse désaffection des étudiants pour les cursus scientifiques, phénomène qui s'accompagne d'une régression qualitative : les étudiants arrivent moins bien armés que leurs aînés en termes de compréhension, de capacité de raisonnement et de connaissances opératoires. Dans un monde soumis à la compétition, où science et technologie demandent toujours plus de connaissances et d'intelligence, notre système éducatif paraît donc très mal préparé - à moins d'un changement de cap radical - à relever les défis de la modernité.

Ces difficultés trouvent leur origine dans des évolutions qui remontent au début des années 1970 et qui ont profondément affecté, tout d'abord, les contenus et méthodes de l'enseignement primaire, notamment pour l'apprentissage de la lecture et du calcul.

Du fait des délais propres au système éducatif, ces évolutions n'ont été ressenties dans l'enseignement supérieur qu'après 1992 ou 1993, avec les effets négatifs de la loi d'orientation de 1989 qui a déstabilisé l'enseignement des sciences au lycée, en produisant un éparpillement des contenus et une réduction du volume horaire des matières principales.

Dans le même temps, le raisonnement et la démarche déductive ont quasiment déserté l'enseignement des sciences au collège, comme en témoigne tel manuel de mathématiques de 5ème qui introduit sans aucune justification géométrique la formule de l'aire du triangle, autrefois expliquée au CM1. Les sciences sont enseignées de manière formaliste et dogmatique, à grand renfort de recettes ; par exemple, un manuel de physique de 3ème assénera les formules concernant puissance et énergie sans introduire ces notions d'une manière progressive et compréhensible, en confondant lois physiques et définitions, tout cela au milieu d'une cacophonie expérimentale détachée de toute modélisation.

On se désole de l'autisme de l'institution scolaire, qui vient de manquer l'occasion de mesurer ses performances réelles, de se comparer avec ce qui se fait dans les pays les plus performants, et de se poser la question de la pertinence des contenus et des méthodes pédagogiques qu'elle prescrit. En renonçant à mener cette réflexion, la Commission Thélot avait fort peu de chances de dégager les bonnes pistes.

Le but de l'école est de transmettre les acquis les plus fondamentaux et les plus permanents de siècles d'humanisme, qui rendent possibles toute réflexion, toute science et toute technique. Ce fut agir en apprenti sorcier que de faire table rase de plusieurs siècles de pratiques pédagogiques qui s'appuyaient, en définitive, sur les traits incontournables du psychisme humain. Tout enseignement doit procéder de l'élémentaire vers l'élaboré ; il faut cesser de prétendre que l'élève peut reconstruire seul les savoirs ou analyser d'emblée des situations complexes pour en tirer des éléments particuliers utilisables.

L'ensemble du système éducatif est donc à reconstruire.

Dans cet effort, l'école primaire devra faire l'objet du plus grand soin, car sur elle repose tout l'édifice. Ainsi, alors qu'on apprenait jadis dès le CP les quatre opérations simultanément et en coordination avec la numération, les programmes Joutard de 2002 ont confirmé une très lente progressivité de l'apprentissage des opérations, limitant le CP à l'addition, tout en insistant sur le sens que les élèves doivent donner aux opérations - prescription absurde, car le sens des opérations ne peut être appréhendé que dans leurs relations mutuelles, dans leur relation avec la mesure et le calcul des grandeurs... Le rapport Thélot retarde encore l'apprentissage du calcul, en ne le conseillant qu'à partir du CE2.

Un autre problème essentiel est celui de l'évaluation des connaissances des élèves. Il serait coupable de continuer à laisser passer dans la classe supérieure, qu'il s'agisse ou non d'une fin de cycle, des élèves qui ne maîtrisent pas les connaissances requises pour suivre les enseignements de la classe suivante : il ne faut pas hésiter à donner plus de temps à ceux des élèves qui en ont besoin, en leur prodiguant

naturellement le soutien nécessaire.

Ce retour à la cohérence des programmes, à la logique des démarches et à la régulation des passages de classe n'est pas seulement indispensable pour que nos enfants acquièrent des connaissances susceptibles d'ouvrir chacun d'eux à un monde toujours plus complexe, et de qualifier collectivement notre pays pour l'"économie de la connaissance". Refonder une école primaire et un collège également exigeants et enrichissants sur tout le territoire français est le devoir de la nation envers tous les enfants, et en particulier ceux des classes défavorisées. Nombre de ceux-là, aujourd'hui laissés au bord de la route, pourraient découvrir dans les disciplines intellectuelles un monde nouveau qui les libèrerait, dans lequel ils pourraient s'épanouir, y exceller jusqu'au plus haut niveau et devenir les ingénieurs, les professeurs et les scientifiques dont notre pays a besoin - pour peu qu'on leur offre de vraies nourritures intellectuelles, qu'on leur donne l'exemple de l'exigence et qu'on leur laisse la chance du mérite républicain.

Flux d'entrée des nouveaux bacheliers S à l'université, 1995-2001 (France métropolitaine)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Sciences et structure de la matière	34651	29857	26442	25313	24251	24438	22151
Sciences de la nature et de la vie	17827	14315	13953	14172	12056	12442	10795
Sous-total orientation scientifique	52478	44172	40395	39485	36307	36880	32946
Sciences et techniques de l'ingénieur	1968	1889	1952	2262	2786	3236	2961
IUT	15602	16170	16442	18484	18551	19805	18994
Sous-total orientation technologique	17570	18059	18394	20746	21337	23041	21955
Médecine	15699	13767	13574	14544	13175	13283	13046
Pharmacie	4450	4012	3981	3952	3475	3375	2986
Sous-total orientation santé	20149	17779	17555	18496	16650	16658	16032
Droit et sciences politiques	3838	3466	3279	3656	3214	3686	3510
Sciences économiques hors AES	4019	3401	3347	3363	3669	4169	3823
AES	472	366	345	335	368	398	378
Lettres et sciences du langage	1518	1472	1460	1606	1636	1799	1643
Langues	1895	1774	1689	1860	1787	1843	1851
Sciences humaines et sociales	3954	3327	3358	3597	3497	3767	3848
STAPS	2810	3915	4078	4668	4709	5032	4437
Sous-total autres orientations	18506	13806	17556	19085	18880	20694	19490
Total	108703	97731	93900	97812	93174	97273	90243

Ce tableau fait apparaître une baisse importante de l'orientation des bacheliers S dans les sections scientifiques (-37%) et de santé (-20%) de l'université entre 1995 et 2001. Malgré une augmentation de 25% de l'orientation technologique, l'orientation des bacheliers S vers l'université dans son ensemble diminue lourdement (-18000 étudiants, soit -17%), sans que les autres sections de l'université profitent de cette baisse.

Source : compilation de tableaux statistiques issus de la DEP.

Ré-enseigner le français

Chacun s'accorde sur la priorité à donner à la maîtrise de la langue mais, pour assurer plus efficacement son apprentissage, sans doute faudrait-il commencer par identifier et lever les obstacles que l'École elle-même a créés au fil des ans.

D'abord, lorsqu'elle a réduit les horaires spécifiquement voués à l'enseignement du français. Au CM2, par exemple, l'horaire était de 9 heures entre 1956 et le début des années 1980 ; il est de 6 ou 7 heures en 2004. Entre 1972 et 2002, les collégiens ont été privés de 162 à 180 heures de français sur la totalité de leur cursus : c'est comme si, arrivant en Seconde, ils quittaient le collège des années 1970 après trois années d'étude, et non quatre.

La deuxième cause de la non-maîtrise de la langue réside dans les méthodes d'apprentissage. Ainsi, alors que l'école primaire nous transmettait, de façon simple et directe, des savoirs déjà constitués, nous inculquait les règles du bon usage et s'assurait de l'acquisition des automatismes par des exercices répétés, l'école primaire d'aujourd'hui intitule significativement la grammaire "Observation réfléchie de la langue française" et fait reconstituer les savoirs par l'enfant (à lui de partir

Professeur de français au lycée et collège Lamartine (Paris IXe), il est membre du collectif *Sauver les lettres*.

Gaëtan COTARD

Après avoir enseigné à l'université de Bordeaux, elle est depuis 1993 maître de conférences en littérature française à l'École normale supérieure. Elle a siégé de 1999 à 2004 au Comité national du CNRS.

Marie-Christine BELLOSTA

du complexe pour en extraire le simple, de "comparer des éléments linguistiques divers pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences", de "dégager des régularités à partir de l'analyse de textes"). Illustration parmi bien d'autres de la doctrine psycho-pédagogique officielle qui veut que l'enfant "construise ses propres savoirs".

L'enseignement de la langue au collège se heurte, depuis dix ans, à deux autres obstacles. D'une part, on inventa de ne plus enseigner la grammaire séparément, mais seulement en prenant occasion d'autres activités. D'autre part, depuis 1995, le temps dévolu à l'enseignement de la "grammaire de phrase" (le grand public l'appelle "grammaire") a été en partie confisqué par l'enseignement et la manipulation d'un corpus de notions qui relèvent de la linguistique et qui furent étiquetées "grammaire de discours" et "de texte". On s'occupe ainsi, entre l'âge de 11 et de 15 ans, d'émetteur, de récepteur, d'énoncé et d'énonciation, d'indices de la situation d'énonciation, de "discours" à identifier comme descriptif, narratif, argumentatif ou explicatif, de thème et de propos, de thématisation de l'énoncé, etc.

Quel que soit l'indéniable intérêt des recherches en linguistique qui sont menées à l'Université ou au CNRS, en injecter les notions dans la grammaire à destination des enfants a été une erreur à laquelle on ne connaît qu'un précédent historique : l'importation, dans les années 1970, de la théorie des ensembles dans l'apprentissage du calcul - ce fut l'épisode dit "des mathématiques modernes". Mais tandis que les mathématiciens, plus sages, eurent tôt fait de rectifier le tir, les grammaires "de discours" et "de texte" fleurissent encore après dix ans de dégâts. Non seulement l'enfant gaspille un temps précieux à apprendre des notions structurales impuissantes à servir ses apprentissages, mais il perd l'intuition spontanée du sens dans le dédale des abstractions formelles. Il perd aussi la communauté de culture avec ses parents, car ce corpus de notions les intimide et leur interdit de s'associer, comme ils devraient pouvoir le faire, à la transmission des savoirs fondamentaux à leurs enfants.

Le résultat de ces errements est que les enfants des milieux les moins cultivés, et particulièrement les enfants des familles non francophones, sont aujourd'hui plus défavorisés que jamais. Représentez-vous un enfant dont les parents sont dans l'incapacité de réparer les méfaits de la méthode officielle d'apprentissage de la lecture en vigueur dans son CP, et de l'instruire à la maison par la méthode syllabique ; considérez qu'arrivé à l'école primaire, il a des parents dans l'incapacité de l'arracher à la confusion de "l'observation réfléchie de la langue française" en lui transmettant, dans le bon ordre, les connaissances et les consignes claires qu'ils ont eux-mêmes reçues trente ans plus tôt ; considérez qu'arrivé au collège, il a des parents dans l'incapacité d'écarter d'un revers de main le fatras des notions inutiles dont on l'accable, et de lui parler le langage de la simplicité pratique, de la culture humaniste ou de l'intuition… et vous comprendrez que c'est, en 2004, un enfant perdu. A contrario, *le fait que les enfants d'enseignants connaissent une réussite supérieure à la moyenne constitue la meilleure preuve de la débâcle de l'institution scolaire : l'École enseigne de telle manière qu'un enfant n'y brille que si sa famille l'instruit* autrement.

La première mesure à prendre en faveur des enfants en difficulté, comme du plus grand nombre, ce n'est donc pas de réorganiser le collège en s'imaginant que si l'on convainc les professeurs d'y demeurer davantage pour leur seriner plus à loisir les mêmes éléments de programme, mal choisis, selon les mêmes techniques pédagogiques, impropres, ils obtiendront de meilleurs résultats qu'aujourd'hui. La première urgence est de revoir enveloppes horaires, contenus et pratiques, en un retour au bon sens et à l'efficacité dont les consignes signées par François Fillon le 20 septembre dernier semblent constituer les prémices.

Marie-Claude BROSSOLLET

Entrée en 1969 aux Éditions Belin, qui se consacrent à la diffusion des savoirs de la maternelle à l'Université, elle en est depuis 1994 le Président-directeur-général. Elle préside le groupe Enseignement du Syndicat national de l'édition.

L'Histoire : des histoires

La vraie valeur étant celle du savoir, commune à toutes les activités de l'esprit, il n'y a pas, en droit, de savoirs plus fondamentaux que d'autres. Les hiérarchiser aboutit à l'intolérance technocratique et aux autodafés. Mais dans le cadre de l'École, les savoirs qu'on considère comme fondamentaux sont ceux qui permettent d'accéder à tous les autres. On s'accorde aussitôt sur le vieux programme "parler, lire, écrire, compter" mais c'est pour se demander ensuite : parler de quoi ? lire quoi ?

Et c'est ici que je ferai entrer l'Histoire (l'Histoire, et non, d'ailleurs, les abstraits "repérage dans le temps historique" et "compréhension des évolutions historiques" qu'on nous promet pour ne pas changer). L'Histoire est fondamentale en ce qu'elle sert à savoir qui nous sommes en sachant d'où nous venons.

Mais comment atteindre, à l'école et au collège, une si haute finalité ? Pour les enfants et les adolescents, l'Histoire n'est accessible qu'à travers des histoires, belles ou tristes, des récits qui leur permettent de vibrer avec les combattants, de rêver avec les découvreurs, de pleurer ou de s'indigner sur les victimes des persécutions, etc. Il faut donc rompre avec la tendance, dominante depuis déjà longtemps, d'enseigner l'Histoire en la "problématisant". Cela consiste, au collège, à faire "le petit historien" : à confronter des documents, à chercher comment ils se recoupent ou se contredisent. Double absurdité. Non seulement, ce ne sont pas de vrais documents d'archive qu'un historien professionnel serait seul armé pour analyser, mais un matériel pédagogique prédigéré en vue du commentaire ; mais surtout, la critique de document requiert une solide connaissance du contexte qui fait évidemment défaut aux collégiens.

Cette aberration des méthodes s'est accompagnée, pendant des décennies, d'un rétrécissement des horaires et des contenus, si bien qu'ayant passé trente ans à éditer des manuels d'histoire et de géographie du CE2 au second cycle universitaire, je constate que les manuels universitaires de 1er et 2e cycles d'aujourd'hui contiennent… ce qu'on trouvait dans un bon manuel de Terminale d'il y a vingt ans.

Au total, l'effet des méthodes se conjuguant à celui des programmes, il me semble que ce "zapping" présomptueux donne des résultats alarmants de confusion mentale et chronologique, et une perte du sens de la durée.

Pourtant, les belles - ou terribles - histoires du temps passé donneraient aux enfants du grain à moudre, des choses à eux-mêmes raconter, cela leur permettrait de sortir, de façon plus intelligente que par la littérature enfantine, d'un quotidien pas forcément rose, de se repérer dans l'espace et les monuments de leur ville ou de leur région - au lieu qu'un bachelier beauceron de ma connaissance s'imagine que la cathédrale de Chartres a été construite par Napoléon -, et d'inférer que la vie de leur pays n'a pas commencé en mai 45, voire en mai 68. Bref, l'histoire pourrait servir à jeter dans l'esprit des enfants les bases d'une culture nationale. Elle pourrait ainsi jouer un rôle décisif pour la cohésion civique.

Or, ce rôle civique, ou de formation du citoyen, a été dévolu à l'"Éducation civique", ex-"Instruction civique", et (si l'on remonte plus loin) ex-"Morale". Cet enseignement est l'émanation d'une pensée officielle ; il décrit comment fonctionnent le collège, la commune, le département, la région, la République, l'Europe, la Sécurité sociale... C'est une sorte de prêche républicain dont on pourrait résumer brutalement la doctrine en : "tout marche bien, tout le monde, il est gentil, nos institutions sont les meilleures, et c'est pour ça, chers enfants, que vous devez être pacifiques, courtois et respectueux des différences". Mais ne faut-il pas juger un enseignement sur ses résultats ? Plus on les endoctrine sur le thème de la citoyenneté, plus nos jeunes sont brutaux, adeptes du système D et communautaristes ; la dite "génération Mitterrand" en a même oublié, en avril 2002, le chemin des urnes. Croit-on qu'on obtiendra mieux si, accusant le trait, on crée demain un enseignement dit de "Formation de la personne et éducation du citoyen" ?

Déconnecter l'"Éducation du citoyen" de l'Histoire n'aboutit qu'à désincarner le fonctionnement de la société et de la vie politique. Non, il n'est pas trop compliqué

d'expliquer le passage du bailliage au canton par l'esprit géométrique des députés de 1790, ni l'attribution du droit de vote à toute la population majeure par l'idéologie des différents régimes que la France a connus depuis 1789, ni la Constitution de 1958 par les impuissances de celle de 1946. Convoquer l'Histoire au lieu de distribuer aux enfants des organigrammes glacés et des leçons de morale, cela permettrait de retracer les luttes, les allers et retours, les engagements personnels, cela pèserait son poids de chair et de vécu, et ce faisant, cela transmettrait l'exemple des vertus requises par l'exercice de la démocratie.

Pierre-François MOURIER

Maître des requêtes au Conseil d'Etat, il est membre du directoire de la Fondation pour l'innovation politique.

L'Ecole de la République, la promotion sociale et les classes moyennes

Les dernières "grandes lois" sur l'école étaient porteuses d'un message politique fort : le choix assumé de la massification (mise en place du collège unique), pour la réforme Haby. Le choix assumé de la discrimination positive (politique des zones d'éducation prioritaire) pour les élèves les plus fragiles, en ce qui concerne la loi Jospin.

Une génération après la loi Haby, les attentes de la population vis-à-vis de l'école semblent avoir changé. Les "gens" – les citoyens "normaux" de ce pays, c'est-à-dire ni les très riches, ni les très pauvres – se rendent compte que si le pari de la massification a été gagné par l'école (comme par l'université...), nous sommes peut-être en train de perdre celui de la démocratisation (comme à l'université). C'est sans doute la raison pour laquelle un discours à destination des seuls exclus ne correspond plus aux attentes sociales majoritaires.

Entre quinze et vingt pour cent d'élèves sortent du système sans qualification : prenant en compte cette réalité sociale insupportable, les responsables politiques ont jusqu'ici décidé de faire porter l'effort de l'école surtout sur ces soixante mille-là… C'est bien évidemment nécessaire, la solidarité nationale l'impose. Mais apaiserons-nous ainsi toutes les craintes de la majorité de nos concitoyens ? Ceux dont les enfants ne font pas partie de ces quinze pour cent, mais pas non plus des quinze pour cent appartenant à l'école d'élite ? Ils vivent eux aussi une forme de ségrégation, de plus en plus forte depuis vingt ans. Géographique d'abord : ils sont assez aisés pour accéder à une maison individuelle, mais doivent pour ce faire s'éloigner considérablement des grands centres. Et cette ségrégation géographique, très bien analysée dans le dernier livre de Jacques Donzelot se double d'une ségrégation par le travail (c'est la précarisation réelle de toute une partie de la population), et enfin d'une ségrégation par les moyens alloués aux services publics, en particulier le service public scolaire : ces établissements des zones dites périurbaines, dont on ne parle jamais, parce qu'ils ne sont pas classés en zones difficiles sont pourtant loin d'être des établissements de réussite.*

Ceux qui réussissent aujourd'hui le plus brillamment dans notre système, ce sont… les enfants d'enseignants. Pourquoi ? En particulier parce qu'ils maîtrisent les clés du système, et de l'orientation au sein du système. En revanche, ont tendance à disparaître de la carte de la grande réussite scolaire les enfants des classes moyennes non enseignantes. Ce sont les enfants d'Osny, dans le Val-d'Oise, dont les parents font soixante kilomètres par jour dans les embouteillages pour aller travailler à Paris. Eux ne bénéficient, dans notre système actuel, d'aucune aide spécifique – et pourtant ils ne détiennent pas les clés du système. Les classes moyennes, ce sont aussi les élèves du lycée Simone-Weil, au Puy-en-Velay, qui n'ont pas forcément plus de chance d'intégrer une grande école que leurs homologues d'un lycée difficile, classé en ZEP.

La loi sur l'école que prépare le gouvernement pourrait mettre en avant, à côté de la lutte contre l'exclusion ou de la restauration de l'autorité, l'idée si forte et si républicaine de promotion sociale – et d'abord à destination des classes moyennes. Car

on n'a jamais vu une société progresser seulement grâce à l'insertion de ses exclus : c'est au sens propre une utopie. On n'a jamais vu non plus une société démocratique progresser grâce à ses seules élites : il s'agit alors d'une aristocratie, pas d'une démocratie. Le cœur vivant de la démocratie, ce sont les classes moyennes. C'était d'ailleurs l'idéal scolaire de la IIIème République, qui sur ce point n'a pas vieilli : celui d'une école conçue pour assurer la promotion sociale des classes moyennes.

Les difficultés de notre pays tiennent sans doute d'abord à l'angoisse des classes moyennes : parce qu'elles se sentent délaissées, elles ne peuvent plus, en accomplissant leur propre stratégie d'ascension sociale, tirer vers le haut ceux qui sont en bas. L'échangeur social doit s'organiser autour du point milieu.

**Faire société, la politique de la ville aux Etats-Unis et en Europe*, Paris, Seuil, 2003.

LES JOURNÉES D'ÉTUDE DE LA FONDATION POUR L'INNOVATION POLITIQUE*

■ ***Le modèle juridique français est-il un obstacle au développement économique ? Le rapport* Doing Business 2004 *de la Banque mondiale et le conflit des modèles.***

Les enjeux des conclusions du rapport *Doing Business 2004, understanding regulation* de la Banque mondiale ont conduit la Fondation pour l'innovation politique à demander à des experts de premier plan, français et étrangers, d'examiner, dans le cadre de cette journée, les principales questions qu'il soulève : quelle est la pertinence des données qu'il présente ? Peut-on prendre ses conclusions au sérieux ?
Quels en sont les enjeux industriels, économiques et politiques ? Quelle réponse apporter à ses thèses ?

Le mardi 30 novembre, de 8h30 à 18h15
Contact : institutions@fondapol.org

■ ***Les mobilisations politiques en faveur de l'égalité des couples***
Au cours de cette journée, les intervenants (français et étrangers, de diverses sensibilités), chercheurs, auteurs de publications de référence, juristes, dirigeants et représentants d'associations, journalistes, échangeront leurs points de vue sur des thèmes tels que "L'opinion face au couple homosexuel : France, Europe, Etats-Unis", "Formes familiales, hétérosexualité, homosexualité, point de vue historique et anthropologique", "Le couple homosexuel en droit : France, Europe, Etats-Unis", "L'état des forces de la mobilisation (revendications, acteurs et formes d'action, la mobilisation en Europe)".

Le mardi 14 décembre 2004, de 9h30 à 18h30
Contact : democratie@fondapol.org

** Sur inscription uniquement, le nombre de places étant limité.*
Programmes et renseignements sur www.fondapol.org

Les propos reproduits dans ce numéro l'ont été librement ; ils n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion de la Fondation pour l'innovation politique.

Informations, actualités et inscriptions aux événements sur notre site : www.fondapol.org

LA LETTRE DE LA FONDATION POUR L'INNOVATION POLITIQUE
Directeur de publication
Jérôme Monod
Rédacteurs en chef
Franck Debié,
Pierre-François Mourier
Secrétaire de rédaction
Lucie Fougeron
www.fondapol.org

Actualités DE LA FONDATION POUR L'INNOVATION POLITIQUE

AGENDA

*Les prochaines tables rondes**

Sur invitation uniquement: inscription et informations complémentaires sur www.fondapol.org ou au 01 47 53 67 00

■ ***22 novembre 2004, 18h30***
Agenda de Lisbonne : où en est la France en matière d'économie de la connaissance ?
En collaboration avec le *Centre for European Reform* (Londres)

■ ***24 novembre 2004, 18h00***
Quels savoirs pour les professeurs ?

■ ***25 novembre 2004, 18h30***
Les relations transatlantiques : vues des nouveaux adhérents à l'Union européenne

■ ***30 novembre 2004, de 8h30 à 18h15 (journée d'étude)***
Le modèle juridique français est-il un obstacle au développement économique ? Le rapport *Doing Business 2004* de la Banque mondiale et le conflit des modèles

■ ***2 décembre 2004, 18h30***
Les relations transatlantiques : vues des pays du sud de l'Europe

■ ***8 décembre 2004, de 16h30 à 20h30 (demi-journée d'étude)***
L'Europe, les Etats-Unis et la Turquie

■ ***9 décembre 2004, 18h30***
Autour de la note d'Alain Laquièze et Anne Paynot : *L'Union européenne tend-elle à devenir un Etat ?*

■ ***13 décembre 2004, 18h30***
Le rôle de la Chine dans le monde

■ ***14 décembre 2004, de 9h30 à 18h00 (journée d'étude)***
Les mobilisations politiques en faveur de l'égalité des couples

■ ***15 décembre 2004, 18h30***
L'Europe, les Etats-Unis et le Moyen-Orient

Certaines dates étant susceptibles d'être exceptionnellement modifiées, nous vous remercions de* ***consulter l'agenda actualisé* *sur www.fondapol.org (ou par tél. : 01 47 53 67)*

LES ESSAIS DE LA FONDATION POUR L'INNOVATION POLIQUE

Déjà paru :

❑ "*Les fondements juridiques de l'obligation de service minimum*", par Frédéric Rouvillois, professeur de droit public à l'université de Paris V, conseiller scientifique de la Fondation.

❑ "*L'Union européenne tend-elle à devenir un Etat ?*", par Alain Laquièze (professeur de droit public, université d'Angers) et Anne Paynot (doctorante en droit public, université de Paris II Panthéon-Assas).

A paraître :

❑ "*Les savoirs fondamentaux au service de l'avenir scientifique et technique de la France*", par Roger Balian (Académie des sciences ; CEA), Jean-Michel Bismut (Académie des sciences ; université de Paris-Sud), Alain Connes (Académie des sciences ; Collège de France ; Institut des hautes études scientifiques), Jean-Pierre Demailly (université de Grenoble I ; Institut Fourier ; Institut universitaire de France), Laurent Lafforgue (Académie des sciences ; Institut des hautes études scientifiques), Pierre Lelong (Académie des sciences ; université Pierre et Marie Curie) et Jean-Pierre Serre (Académie des sciences ; Collège de France).

SUR NOTRE SITE: www.fondapol.org

publications en ligne

■ **LES COMPTES RENDUS DES TABLES RONDES DEPUIS AVRIL 2004**

■ **NOTES, ÉTUDES ET ARTICLES**

❑ "*L'Union européenne tend-elle à devenir un Etat ?*", par Alain Laquièze (professeur de droit public, université d'Angers) et Anne Paynot (doctorante en droit public, université de Paris II Panthéon-Assas) (novembre 2004)

❑ "*Emploi et démographie en France : nouveaux défis, nouvelles solutions*", par François Glemet, *Director emeritus*, cabinet McKinsey (septembre 2004)

❑ "*Relancer la recherche en France*", par Jean-Didier Vincent, directeur de l'Institut de neurobiologie A. Fessard du CNRS (septembre 2004)

❑ "*La mobilisation de l'épargne en faveur de l'innovation : un atout majeur pour la croissance*", entretien avec Philippe Pouletty, président du Conseil stratégique de l'innovation, conseiller de la Fondation pour l'innovation politique (septembre 2004)

❑ "*Comment le terrorisme change les relations entre les Etats (2001 - 2004)*", par Jean-Luc Marret, chercheur à la FRS, professeur associé à l'Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr (juillet 2004)

❑ "*Les fondements juridiques de l'obligation de service minimum*", par Frédéric Rouvillois, professeur de droit public à l'université Paris V, conseiller scientifique de la Fondation (juillet 2004)

❑ "*21 avril 1944 - 21 avril 2004 : Où en est la féminisation du pouvoir ?*", par Corinne Deloy, chargée d'études à l'OIP (juin 2004)

❑ "*Les réformes du marché du travail en Allemagne*", par Guéric Jacquet, chargé de mission à la Fondation (juin 2004)

❑ "*Quel horizon pour l'Union européenne ? Propositions pour sortir d'une abstraction impopulaire du discours européen*", par Franck Debié (avril 2004)

❑ "*Quelles réformes pour les politiques de l'emploi ? Enseignements d'une comparaison internationale*", par Olivier Cortès, professeur d'économie et de finance à HEC (avril 2004)

❑ "*L'évolution démographique et l'économie en France et en Europe. Un bilan des projections à long terme*", par Arnaud Odier, chargé de mission à la Fondation (avril 2004)

❑ "*Après la loi sur la laïcité, quelles perspectives ?*", Compte rendu de débat (5 février 2004) - (extraits vidéo téléchargeables)

❑ "*Les 35 heures : d'une idée économique à l'idéal politique*", par Guéric Jacquet (janvier 2004)

❑ "*L'approche préemptive comme idée politique*", par Sophia Clément-Noguier, professeur (relations internationales) à l'IEP de Paris, chercheur associé au Centre de géopolitique de l'ENS (janvier 2004)

❑ "*Le droit d'ingérence comme idée politique*", par Sophia Clément-Noguier (janvier 2004)