

**SECOND DEGRÉ 72**

**2 rue Paul Ligneul**

**72000 Le Mans**

**Tél : 02.43.28.69.58**

**Fax : 02.43.23.33.73**

**site internet : <http://snes72.org>**

**mél : [snes72@nantes.snes.edu](mailto:snes72@nantes.snes.edu)**

Dispensé de timbrage Le Mans CTC

**Dispensé de  
timbrage  
Le Mans CTC  
Déposé le  
02/07/2013**



**Sommaire**

Edito	p. 1	Lettre ouverte au ministre	p. 4
Les classes sans note... la panacée ?	p. 2	Épreuve de langues au baccalauréat	p. 5-6
Déclaration FSU au CTSD du 28 juin 2013	p. 3	Les instances bafouées	p. 6

Directeur de la publication : Ivan Gâche - CPPAP n°3358 D735 - ISSN 1284-4489 Imprimé par nos soins - 2 juillet 2013

**L'ÉDITO : 41, 42, 43, 44... et puis quoi encore !**

**par Lionel Quesne**

Dans la continuité des réformes précédentes, un nouvel allongement de la durée de cotisation pour faire valoir les droits à la retraite se profile à l'horizon. Et le passage à 44 ans de cotisation n'est pas la solution la plus improbable.

Reprenant les arguments dont on nous a déjà abreuvé jusqu'à plus soif en 2003 et en 2009, on nous répète à satiété que cette mesure est frappée au coin du bon sens et que la raison l'impose puisque la durée de vie a augmenté.

D'abord, ce postulat est tout à fait discutable car il ne s'agit pas tant d'un fait avéré que d'une extrapolation basée sur l'augmentation de la durée de vie des générations qui ont bénéficié de la retraite à 60 ans et appliquée à celles aujourd'hui en activité en faisant comme si l'augmentation de la durée de vie ne résulterait pas en partie de l'abaissement de l'âge de départ en retraite. Sans parler de la durée de vie en bonne santé dont on sait pourtant qu'elle diminue déjà !

Ensuite qui peut honnêtement affirmer qu'il s'agit là d'un objectif raisonnable quand on sait que le nombre des chômeurs de plus de 50 ans a doublé entre 2008 et 2012 et que beaucoup de ceux qui n'y sont pas commencent à rencontrer des difficultés liées à la pénibilité de leur métier. Nous rencontrons de plus en plus de collègues qui, à partir de 55 ans, commencent à montrer des signes de fatigue prononcés et qui, sans jamais avoir été en difficulté, redoutent de devoir assumer 18 heures hebdomadaires de face à face pédagogique.

L'allongement nécessaire de la durée des études

fait que l'entrée dans le métier se fait de plus en plus tard, souvent vers 25 ou 26 ans. Avec 44 années de cotisation, le départ en retraite ne serait donc pas envisageable avant l'âge de 70 ans.

Qui peut décemment soutenir qu'à 70 ans un professeur aura encore toute sa place dans une salle de classe ? S'il n'est pas spécialement pénible physiquement, notre métier est exigeant. Il réclame une mobilisation intense des énergies et une attention psychique soutenue. Qui a fait cours quatre heures de rang en essayant de maintenir l'attention des élèves tout en régulant les questions de discipline sait de quoi nous parlons car il en est ressorti lui aussi littéralement vidé. Or même en bonne santé, cet effort intense n'est pas possible passé 60 ans.

Remarquez, au-delà des apparences, personne ne songe sérieusement, même parmi les promoteurs de cette « nouvelle réforme », que quiconque le fournira. Il ne fait aucun doute que le nouvel allongement de la durée de cotisation qui se prépare n'a en définitive d'autre objectif que de réduire les pensions, notamment par les effets de la décote qui frapperont ceux qui jetteront l'éponge avant de pouvoir prétendre à une retraite à taux plein. Et ils seront nombreux tant la tâche semble surhumaine.

Chers collègues, chers camarades, ce numéro de « second degré 72 » est le dernier avant un départ en vacances bien méritées. Il va falloir en profiter pour bien nous reposer car nous en aurons grand besoin pour mener la lutte à la rentrée ou pour les longues années de labeur qui nous attendront alors.

# Les classes sans note... la panacée ?

par Xavier Hill

L'évaluation sans note se situe dans la mouvance de l'évaluation par compétences portée en France par des courants de pensée, souvent très médiatisés (SE-UNSA, SGEN-CFDT...), mais loin d'être majoritaires. Les apôtres de cette « nouveauté pédagogique » se prévalent d'exemples étrangers mais leurs expérimentations hexagonales sont rarement accompagnées de dispositifs d'évaluation de leur efficacité. Par contre, nous disposons du recul nécessaire pour juger des modèles dont ils se réclament et les résultats mériteraient de leur être communiqués.

L'exemple du Québec est édifiant. La réforme du « Renouveau Pédagogique », basée sur la seule évaluation des compétences dans le secondaire, a été évaluée en 2010 au terme de 10 ans de mise en œuvre. La quasi-totalité des indicateurs sont négatifs : moindre réussite des élèves dans le secondaire, perception moins positive de l'école tant par les élèves (discipline, mobilisation des compétences, motivation) que par les parents (appréciation des bulletins, qualité de l'apprentissage). Elle a abouti à une proposition de refonte complète de l'évaluation dans le primaire et le secondaire recentrée sur les connaissances acquises et des compétences disciplinaires en nombre réduit, le tout sous forme chiffrée dans un cadre de bulletin scolaire plus standardisé.

L'expérience d'évaluation « tout compétences » sans notes est loin d'être positive dans les autres pays plus proches de nous. Au Danemark, la notation est introduite tardivement et progressivement en fin de scolarité du secondaire ; le passage au lycée pose problème, avec 18 % d'élèves qui ne prolongent pas leurs études (contre 10 % en France). En Suisse, les évaluations par les seules compétences posent des problèmes importants de lisibilité du niveau et des progrès des élèves.

En France, une expérimentation de classe sans notes a été menée dans des conditions rigoureuses, en association avec un chercheur en sciences de l'éducation et un psychologue, au collège G. Brassens de Montastruc, dans une classe de 4<sup>ème</sup>. En premier bilan, les collègues, tous volontaires, relèvent un certain nombre de points positifs, comme le changement de la relation prof-élève, la coopération entre les collègues, une remobilisation des élèves en difficulté... mais ces effets s'expliquent tout autant par la nouveauté du projet ; il est à noter aussi que les conditions d'enseignement étaient améliorées : existence d'une heure de concertation dans l'emploi du temps, milieu de CSP favorisé... Cependant, les points négatifs ne manquent pas : surcharge très importante de travail, manipulation de tableaux d'évaluations complexes... Et pour l'instant aucune évaluation du dispositif n'est disponible.

Le regard porté sur des mises en places généralisées et déjà anciennes invite à la prudence et surtout à ne pas faire un dogme du « sans note ». Avant d'opter pour tel ou tel type d'évaluation, il faut commencer par définir l'acte même d'évaluation et ce que l'on cherche à évaluer.

L'évaluation est un processus complexe, quasiment quotidien, qui procède de plusieurs objectifs très différents.

En premier lieu, l'enseignant évalue pour permettre aux élèves de progresser dans leurs apprentissages et leurs pratiques : c'est la fonction de l'évaluation formative. Mise en avant par l'approche

par compétence, elle nécessite d'identifier précisément les objectifs d'apprentissage mais elle ne se résume pas à au remplissage de grilles de tout poil. Elle doit activement guider l'élève dans sa prise en compte de ses réussites et ses erreurs, et les remarques constructives de l'enseignant (« appréciation » des copies) sont ici fondamentales. Dans ces situations, il semble que la note puisse être un facteur bloquant de la prise en compte des conseils de progression. Mais les pastilles rouges, jaunes ou vertes ne répondent pas mieux à cette problématique, et la présence d'une échelle quantitative permettrait aussi de matérialiser une progression autrement que par un « tout ou rien » laconique (Lors de la mise en œuvre de l'approche par compétence, la Belgique francophone a conservé une évaluation chiffrée). Dans ces situations, le travail sur le statut de l'erreur (l'élève préférant ne pas répondre que de proposer une réponse pouvant être fausse) est crucial, d'autant qu'il est particulièrement ancré en France.

L'évaluation doit aussi permettre d'effectuer des bilans de la progression de l'élève dans le cadre de l'évaluation sommative. Le problème de la définition des critères se pose : la recherche de l'explicite peut aboutir au tronçonnage en micro-compétences élémentaires qui, à un certain niveau, ne fait plus sens globalement (savoir lire un texte, lire un graphique et rédiger une phrase simple ne suffit pas à comprendre une situation réelle) et génère des tableaux illisibles tant pour les élèves que pour les parents. Il est nécessaire, dans de nombreuses situations, de pouvoir évaluer une réussite sur une échelle quantitative (note sur 20, mais qui peut être sur une échelle plus réduite, alphabétique...). Attention à l'effet de nouveauté : une évaluation de A à E pourra sembler ne pas être une note... jusqu'à ce qu'elle soit généralisée. Utiliser les notes de façon positive nécessite de leur donner un sens mais aussi de les contextualiser. Évaluation formative ou sommative, un des moyens de faire sens est l'implication des élèves dans ces processus d'évaluation, que ce soit dans l'évaluation par les pairs que par l'auto-évaluation.

À un niveau supérieur, l'institution a besoin d'évaluations certificatives (Bac, brevets professionnels...). L'évaluation chiffrée des candidats de façon anonyme est la seule garantie d'impartialité et d'égalité de traitement sur l'ensemble du territoire ; elle permet aussi la compensation entre les éléments évalués, principe fondateur des examens et concours. Elle doit être progressivement préparée par les années précédentes de la scolarité. L'introduction graduelle du contrôle en cours de formation (CCF), par le biais entre autres des tableaux de compétences, est porteur de toutes les inquiétudes sur le maintien d'une telle équité nationale, d'un accroissement de travail important pour les collègues et d'une modification pas toujours positive de la relation enseignant/élève.

Plutôt que de se lancer dans des dispositifs terriblement chronophages aux bénéfices plus qu'incertains, il est urgent de réfléchir en profondeur à la notion d'évaluation, de penser en terme d'évaluation des apprentissages et non des élèves, de lui donner du sens tant en direction des élèves que de leurs parents, et sans que celle-ci ne prenne le pas sur le temps d'apprentissages.

# Épreuve de langues au baccalauréat

par Isabelle Dubé

I n'est pas ici question de contester le bien-fondé d'évaluations qui prennent en compte l'oral, enfin !

Mais qu'en est-il vraiment des moyens proposés pour garantir l'équité entre tous les candidats de France ? Et qu'en est-il de la charge de travail que cela représente pour les professeurs de langues ?

Pour ce qui est du cadrage des épreuves, les équipes se sont trouvées assez démunies, et ceci, tout au long de l'année. En l'absence de consignes claires et nationales, de nombreuses questions se sont posées, questions que l'inspection (toutes langues confondues) aurait pu/dû trancher dès le départ, car il y a va de l'équité entre les établissements et donc entre les élèves.

Est-ce « le grand cafouillage » ainsi que le titrait le journal Libération dans son article du 24 mai 2013 ?

## I) Petit état des lieux

Exemple de service pour un professeur d'anglais certifié à plein temps.

Pour 18h hebdomadaires :

- 1 groupe de 2nde = 3h
- 2 groupes de 1ère S ou ES = 2h30 x 2 = 5h
- 1 groupe de 1ère ST2S = 1h30
- 3 groupes de terminales S ou ES = 2h x 3 = 6h
- 1 groupe de terminale ST2S = 1h30

TOTAL : 8 groupes d'élèves pour 17h de cours effectives + 1h de chaire ; pour 18h de cours effectives, il faut rajouter un groupe, soit 1h30 ou 2h en plus, donc des heures supplémentaires.

Effectifs : dans notre établissement (lycée André Malraux, Alençon), en anglais cette année, un groupe est constitué de 19 à 27 élèves (hors BTS 1ère année)

**Pour le service ci-dessus, le professeur devra donc enseigner, suivre, corriger les copies, faire passer des oraux, remplir les bulletins et participer aux conseils de classe pour 160 à 200 élèves. Dans le cas de classes à 35 élèves, un professeur aura le même service pour un total de 280 élèves !**

La réduction de l'horaire hebdomadaire pour les élèves implique une multiplication des groupes pour le professeur, donc moins de temps pour enseigner et préparer chaque élève à toutes les épreuves.

A cela, pour les épreuves orales, il faut désormais ajouter les recherches de sujets de CO (compréhension orale), la concertation et la préparation avec l'équipe, l'organisation des épreuves (en particulier dans les établissements où l'administration laisse cette charge aux équipes), la passation des épreuves elles-mêmes et la correction des copies de CO.

Tout cela sans rémunération supplémentaire contrairement à ce qui se passe pour les copies de l'écrit des épreuves terminales.

## II) Observations concernant la réforme

### 1) PO (production orale) : où est l'équité ?

Puisqu'il y a 4 notions au programme culturel inter-langues, pourquoi laisser entendre que les équipes peuvent n'en préparer que 2, ou 3 ?

Car si l'on accepte une multitude de possibilités, que reste-t-il vraiment de l'équité entre les candidats ? De surcroît, n'y aura-t-il pas des recours administratifs de la part de certaines familles ?

Ceci a donné lieu à des discussions sans fin entre collègues et

avec les élèves, voire à de sérieux conflits au sein d'une même équipe.

Pourquoi certains inspecteurs ont-ils recommandé aux professeurs de ne pas évaluer les élèves auxquels on a fait cours dans l'année, ce qui semble a priori plus juste pour les candidats, alors que d'autres ont préconisé le contraire ?

Peut-on vraiment rester objectif par rapport à la prestation finale d'un élève quand on le connaît (trop) bien ? Et où est l'équité par rapport à ceux qui passent leur oral avec un professeur qui ne les connaît pas ? Enfin, lors des oraux de l'épreuve anticipée de français en 1ère, y a-t-il en France des candidats qui passent avec leur professeur ?

Cette absence de cohérence ne peut s'expliquer que par le refus de payer des frais de déplacement aux professeurs qui devraient interroger dans un autre lycée.

Par ailleurs, si au lycée Malraux, l'administration s'est chargée de l'organisation concrète, des changements de salles et des convocations des élèves, c'est loin d'être le cas dans de nombreux établissements, où ces tâches administratives ont dû être prises en charge par les professeurs.

### 2) Compréhension orale : la fin des épreuves terminales et des sujets nationaux ?

Conformément à la réforme, dans chaque établissement et pour chaque langue, c'est à l'équipe de trouver et de choisir le/les sujet(s) de CO (compréhension de l'oral). Il n'est donc dans ce cas plus du tout question de sujet national. Parmi les questions non tranchées par l'inspection : faut-il choisir un seul sujet pour tout le monde ou distinguer LV1/LV2 et séries générales/séries technologiques ? Doit-on corriger des copies anonymes ? Si non, un professeur corrige-t-il ses propres élèves ?

Pourquoi placer l'évaluation de compréhension de l'oral en fin de 2e trimestre (voire au début du 3e, en tout cas pour cette année) ? Ne serait-il pas plus juste et efficace de grouper CO & PO en fin de troisième trimestre ? Il a fallu prendre des journées sur le temps de cours (nous n'en avons déjà pas beaucoup), et les oraux individuels (PO) ont beaucoup perturbé les cours des autres disciplines.

De nombreux élèves n'ont pas eu assez de temps pour rédiger leur compte-rendu en français. Ne pourrait-on pas leur accorder 15 minutes ?

Les grilles d'évaluation (LV1 et LV2) sont beaucoup trop rigides : en LV1 par exemple, un élève ne peut pas avoir 14/20 : c'est 10/20 ou 16/20 !

### 3) Oraux de terminale L

Pourquoi avoir choisi d'attribuer un coefficient et un temps de passage ridicules à la LELE (Littérature en langue étrangère) alors que cela demande un très gros investissement pour le professeur comme pour les élèves ? Deux ans de travail pour présenter et illustrer par 3 exemples des thématiques telles que « Je de l'écrivain et jeu de l'écriture » en 5 minutes pour un coefficient 1 ? Ceci avec une grille d'évaluation plus adaptée à des étudiants de licence que des lycéens ?

### 4) Horaires

- Comment peut-on raisonnablement penser que les équipes peuvent préparer convenablement les élèves à toutes les éva-

luations (écrites et orales) en 2 heures hebdomadaires, voire 1h30 pour les séries ST2S ?

On peut se demander si la « globalisation » des horaires de langue permet simplement de camoufler leur caractère ridicule : il est vrai que ça passe beaucoup mieux de dire « 3h de langues pour la série ST2S » que de préciser que ces élèves n'auront en fait qu'une heure trente pour chaque langue, et ceci uniquement les « bonnes » semaines ! Qui a décrété que les élèves de ST2S n'ont besoin que d'1h30 d'anglais par semaine pour préparer aux mêmes épreuves que tous les autres candidats qui ont 2h ou 2h30 (en STMG par exemple) ?

Sous prétexte d'harmonisation des pratiques, on s'imagine que les élèves vont apprendre mieux et plus vite : c'est faux ! Il faut un minimum de suivi et d'exposition à une langue pour pouvoir l'assimiler.

Il y a quelques années, on a supprimé des heures de langue en terminale pour pouvoir faire faire des TPE aux élèves. Très vite, ces TPE ont disparu en terminale mais on ne nous a pas redonné nos heures de langue. Faut-il s'attendre à voir, dans une prochaine réforme, apparaître un autre « enseignement » qui viendra à nouveau grignoter le peu qu'il nous reste ?

### 5) Charge de travail

- A-t-on idée de ce que signifie faire passer des oraux blancs à tous les candidats ? (Terminales toutes séries, BTS, sans parler des évaluations ponctuelles en 2nde et 1re). Deux cas de figure : soit on prend sur le temps de cours, et donc il ne restera bientôt plus rien pour enseigner, soit on prend sur son temps personnel, auquel cas il faut prévoir de camper dans l'établissement et surtout être bien conscient que ces heures supplémentaires là ne sont pas payées !

Si un professeur fait passer un seul oral blanc de 10 minutes à chacun de ses 180 élèves par exemple, il lui faudra 30 heures au bas mot.

Entre temps, on verse des milliers d'euros à des organismes chargés de proposer des certifications en langue (Cambridge ESOL) à ceux que l'on pourrait presque (si nous étions « mauvaises langues »), désigner comme étant des élèves déjà « privilégiés » : ceux des sections européennes, qui eux, ont la chance d'avoir des heures de langue en plus, ce qui est tout à fait NORMAL ; mais pourquoi tous les autres élèves n'ont-ils pas droit aux mêmes horaires, dans un pays où les ministres qui se succèdent disent tous vouloir « donner la priorité aux langues » ?

Le 28 juillet 2010, le Ministère de l'Éducation nationale a conclu un marché avec Cambridge ESOL pour la somme de 2 645 784 euros hors TVA pour 4 ans ! (BOAMP n°146C, annonce n°263).

Si l'État a ce genre de moyens, comment se fait-il que nos horaires en langues soient devenus aussi ridicules, que nos effectifs augmentent et qu'on nous impose des heures supplémentaires alors que chaque professeur a déjà 7 ou 8 groupes au bas mot chaque année ?

Et, cerise sur le gâteau, on réquisitionne des professeurs de l'EN pour faire passer ces certifications et ceci sans qu'aucune compensation financière ne soit officiellement prévue ! De qui se moque-t-on ?

Les « réformes » que l'ont veut justifier en haut lieu par « l'intérêt des élèves » ne sont en fait que des façons détournées de faire des économies, en demandant toujours plus mais en donnant toujours moins. Et si la machine fonctionne encore, c'est parce que les professeurs, eux, se soucient vraiment de la réussite de leurs élèves.

## Les instances bafouées

Jusqu'où ira le DASEN dans le mépris des instances et des représentants des personnels ? Une chose est sûre c'est qu'à l'occasion du Comité Technique Spécial Départemental du 28 juin dernier il a placé très haut la barre en n'envoyant au préalable aucun document aux organisations syndicales.

Rien sur les nouvelles dotations horaires aux établissements, rien sur les BMP, rien sur les compléments de service, rien sur les implantations de stagiaires. Sans doute comptait-il combler ce néant par la projection en séance d'un diaporama qui s'est révélé totalement indigent. Ainsi avons-nous appris qu'il y avait 45 BMP prévus en collège en Lettres modernes. La belle affaire ! Dans quels établissements ? Pour quels volumes ? Vous ne saurez rien, « circulez, y a rien à voir ! »

Et quand on lui rappelle qu'il s'agit là d'une première et que les années précédentes cette instance servait à revoir des situations grâce auxdits documents, droit dans les yeux, il nous répond que ce n'est pas vrai ! Comme si nous ne siégeons pas depuis dix ans !

**Jugeant cette attitude inacceptable, les membres de la délégation FSU ont décidé de boycotter le prochain CTSD si telle situation se reproduisait.**



## Déclaration F\$U au CT\$D du 28 juin 2013

Après une année a priori consacrée au « changement », la liste des sujets d'impatience ou d'insatisfaction pourrait être longue. Nous ne retiendrons, dans le cadre de ce comité technique spécial départemental que deux motifs d'indignation.

Le premier tient à la suppression de moyens AED. Le ministère a en effet annoncé la suppression de 2 000 postes d'Assistants d'éducation pour la prochaine rentrée.

Dans un premier temps cette décision surprend car elle va à l'encontre de la volonté affichée de rompre avec la logique précédente de réduction des moyens humains en relançant les recrutements.

Dans un second temps elle inquiète, ne serait-ce que parce qu'elle aura une déclinaison départementale d'ores et déjà chiffrée. La dotation des établissements sarthois sera amputée de 10,5 postes d'AED.

Ces postes étant généralement attribués sous forme de mi-temps, ce sont environ vingt personnes physiques qui manqueront pour assurer l'encadrement des élèves.

Il n'est pas nécessaire de rappeler le contexte de tensions accrues au sein des établissements; tout ceux qui y travaillent le connaissent. Avec moins d'encadrement, nous nous dirigeons assurément vers une dégradation des conditions d'études, de travail et de sécurité.

A cette coupe, il faut ajouter un rabotage supplémentaire qui ne serait que mesquin s'il n'avait des conséquences humaines dramatiques. M. le DASEN, vous avez en effet brutalement décidé de ramener la quotité de travail des AVS-CO qui interviennent en ULIS (et qui sont aussi des AED) de 80 % à 75 %. Si en volume de travail cela représente peu, en terme de salaire cela représente une perte mensuelle de 50 € sur des salaires déjà étiqués. Concrètement, cela ne laisse que 750 € de revenus mensuels pour 27 heures hebdomadaires. Cette mesure n'est rien d'autre qu'une diminution de salaire qui ne veut pas dire son nom.

Le second motif d'indignation a trait à la façon dont certains chefs d'établissement se sont coulés dans le

moule du nouveau management public avec le soutien de leur hiérarchie. Deux exemples récents le prouvent suffisamment.

Le premier montre qu'un simple désaccord sur une question pédagogique entre un chef d'établissement et un professeur suffit désormais à un directeur académique pour modifier l'affectation du complément de service d'un enseignant qui exerçait depuis 5 ans dans cet établissement. Et cela uniquement sur un coup de téléphone du principal, sans prendre en compte la parole et les souhaits de l'enseignant. Il s'agit là d'un management aveugle qui pour toute reconnaissance des mérites et de l'implication s'en tient à congédier les collègues comme des malpropres et sans autre forme de procès. Mais gageons que cette manière de traiter les bonnes volontés sera, à très brèves échéances, contre productive. A ne prendre en considération que la docilité, on se prive de l'enthousiasme et de la détermination.

Le second exemple établit qu'à la demande de certains chefs d'établissement, interviennent dorénavant des IPR qui obtiennent la modification d'affectation de titulaires pour permettre à d'autres personnels « désignés » par le principal d'être nommés à leur place.

Les chefs d'établissement apparaissent ainsi comme des « managers » dont la fonction n'est plus d'être au contact des personnels et d'animer l'organisation mais de contrôler de manière rigide ceux qui sont devenus leurs subalternes. En clair, on impose une logique de caporalisation là où l'on travaillait ensemble dans une logique relevant de la confiance.

Mais attention, certains pays comme la Suède qui ont appliqué ces thèses du nouveau management public ont vu le rêve tourner au cauchemar. Les résultats des établissements se sont dégradés. Les grands chefs ne sont plus que les derniers petits chefs de l'administration communale. Le métier de chef d'établissement a perdu la noblesse que lui donnait la fonction étatique.



Se syndiquer



Pour se faire entendre

L'épreuve d'histoire, géographie et éducation civique du DNB qui s'est déroulée vendredi 28 juin 2013 a laissé de nombreux élèves dans un total désarroi et ne **provoque parmi les collègues que colère et mécontentement**. Les critiques fusent de toutes parts :

- Questions d'histoire comme de géographie portant sur les derniers chapitres traités alors que les difficultés à finir les programmes étaient connues. Aucune question sur le début du programme.
- Emploi d'un vocabulaire trop compliqué pour beaucoup d'élèves ou utilisé une seule fois en cours d'année (« conflits d'usage », « acteur de la coopération internationale », « objectivité de Bérégovoy »...) qui rend très difficile le lien avec les cours et risque de multiplier les pages blanches.
- Question longue portant sur un minuscule aspect du programme (guerre de Corée ou crise de Cuba) au lieu de vérifier la compréhension d'un thème important sur une question plus large. Elle risque de laisser sur le carreau la majeure partie des élèves.
- Question sur les limites de la puissance européenne qui porte sur le « pourquoi » et ne demande même pas de citer ces limites...

### Pourquoi avez-vous fait ça ? dans quel but ?

Montrer du doigt la faiblesse du niveau des élèves alors que, comme en lycée, la faute revient essentiellement aux programmes qui ne font plus sens pour eux ? Dénoncer la médiocrité des enseignants qui n'ont pas fait le boulot ? Prouver la nécessité de supprimer l'épreuve d'histoire géographie pour la remplacer à terme par un contrôle continu ou se contenter du socle commun ?

Alors que les enseignants d'histoire-géographie ont fourni pendant 4 ans un investissement colossal pour mettre en œuvre de nouveaux programmes profondément renouvelés, la première épreuve du brevet nouvelle mouture réduit à néant tout ce travail. La discipline est totalement dénaturée et réduite à des jeux-concours sans réflexion ni raisonnements critiques et argumentés. Nous perdons toute crédibilité auprès de nos élèves qui doivent se demander si leur prof les a correctement préparés à l'épreuve. Nous réclamons des explications sur les choix qui ont été faits et des engagements pour qu'à partir de l'an prochain, les sujets et les épreuves correspondent aux véritables attentes que l'on peut avoir d'un élève de 3ème.

Nom et Prénom	établissement d'exercice	signature

**à renvoyer au SNES, 2 rue Paul Ligneul 72000 Le Mans pour envoi groupé au ministère de l'EN et aux IG.**