

Refondons l'école de la République

# Contributions à la concertation



**CAHIERS** ■ [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)  
**PEDAGOGIQUES**

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

# Refondons l'école de la République Contributions à la concertation



## SOMMAIRE

---

### Introduction

Le CRAP-Cahiers pédagogiques et la refondation de l'école	3
---	---

### Premier groupe de travail : La réussite scolaire pour tous

La priorité donnée à l'école primaire	5
La rénovation du collège	8
La redéfinition du socle commun	11
Le lycée de la réussite	14
La valorisation de l'enseignement professionnel	18
La prévention du décrochage scolaire	20
Le service public de l'orientation	23
Le renforcement de l'éducation artistique, culturelle et scientifique	25

### Deuxième groupe de travail : Les élèves au cœur de la refondation

Des rythmes éducatifs adaptés	27
Une école attentive à la santé des élèves	30
Pour une scolarisation réussie des élèves en situation de handicap	32
Un climat scolaire apaisé dans les écoles et les établissements	35
La vie scolaire et l'éducation à la citoyenneté	39

### Troisième groupe de travail : Un système éducatif juste et efficace

Une grande ambition pour le numérique	41
Une école plus juste pour tous les territoires	43
Une gouvernance renouvelée	47
Les parents partenaires de l'école	50

### Quatrième groupe de travail : Des personnels formés et reconnus

Une vraie formation initiale et continue	53
Une nouvelle évaluation des personnels	59
Des missions redéfinies pour des personnels reconnus	66

### Les propositions du CRAP

12 idées pour une école plus juste et plus efficace	70
12 mesures à court et moyen terme	72

## Introduction

---

### Le CRAP-Cahiers pédagogiques et la refondation de l'école

Les mouvements pédagogiques ont une place particulière dans le monde éducatif, son histoire et son fonctionnement actuel. Notre association, notre revue sont porteurs d'une large expérience, d'un capital important de réflexion sur les démarches d'apprentissage, la démocratisation du système scolaire, la formation à la citoyenneté. Quand nous travaillons ou nous exprimons sur des questions comme les rythmes éducatifs, le métier enseignant, la place des disciplines, qui pourrait nous soupçonner d'être davantage préoccupés par les intérêts particuliers de tel ou tel secteur professionnel plutôt que l'intérêt général ? Nos adhérents sont des acteurs du système éducatif, au sens large, exerçant dans l'école publique ou sous contrat, dans les divers niveaux d'enseignement, les diverses disciplines, appartenant à divers corps de métier ou catégories administratives, se reconnaissant, ou pas, dans différents syndicats ou partis politiques. Ils n'ont pas d'autres intérêts personnels à s'impliquer dans ces activités associatives que l'intérêt qu'ils y peuvent trouver à participer à des débats, des échanges avec d'autres collègues sur ce qui est pour eux plus qu'un métier.

Nous ne sommes pas représentatifs, au sens syndical du terme. Pour autant, nous disposons d'une réelle notoriété, d'une considération importante de nombreux enseignants soucieux d'innovation pédagogique, d'une certaine forme de reconnaissance institutionnelle, même si celle-ci est très variable selon les contextes. Nos propositions ne sont pas émises du point de vue de Sirius, ne sont pas quelques cogitations de farfelus séditieux, mais sont issues de la réflexion de professionnels attachés à leur métier, à leur responsabilité dans l'éducation de la jeunesse.

Nous ne fonctionnons pas dans des rapports de légitimité ou de concurrence vis-à-vis de l'administration de l'Éducation nationale : nous nous situons hors d'un cadre hiérarchique, nous disposons de notre indépendance éditoriale, politique. Nous en usons, avec la conviction de contribuer ainsi, de façon originale et constructive, à l'amélioration du service public de l'éducation. Nous n'avons certes pas toute la culture administrative nécessaire pour entrer dans le détail de la mise en œuvre de certaines de nos propositions, mais, avec le pragmatisme d'acteurs de terrain, nous sommes soucieux de leur faisabilité, de leur crédibilité. Et nous sommes convaincus aussi que l'école aurait à gagner à ce que les contraintes administratives prennent un peu moins souvent le pas qu'actuellement sur les choix éducatifs et pédagogiques.

Nos réflexions, si elles se situent pour l'essentiel dans un cadre scolaire, ont toujours abordé de façon large les questions des apprentissages, de l'éducation de la jeunesse, dans leurs dimensions sociales, philosophiques, anthropologiques. Nous participons à la concertation en cours pour une refondation de l'école dans cette perspective de poser ces questions éducatives comme problème de société, au sens le plus fort de l'expression, avec le souci de prendre en compte les évolutions des relations entre l'école et son environnement.

Nous nous réjouissons de la démarche adoptée par le nouveau ministère, à l'initiative de cette concertation. Nous ne pouvons qu'espérer que cette concertation se prolonge, de façon structurelle, pérenne, en manifestant la nécessité de décider sur les questions éducatives de façon négociée, et pas seulement entre les seuls acteurs du monde scolaire. Un élargissement et un renforcement du rôle du Conseil supérieur de l'éducation, avec la création d'un quatrième collège regroupant mouvements pédagogiques, associations des professionnels de l'éducation et associations complémentaires de l'école pourrait être un cadre pour cela.

L'ambition de « refonder l'école » est forte, évoquant à la fois une rupture avec l'existant et une construction sur le temps long. La surchauffe de la précipitation rejoint parfois la froideur de l'attentisme pour ne produire que de l'eau tiède. Il est urgent de repérer les meilleurs leviers susceptibles de transformer l'école, il faudra du temps pour les manier habilement. Il est urgent de susciter l'espoir et la confiance des enseignants et de tous les professionnels de l'éducation, il faudra du temps pour les convaincre et leur donner les moyens d'être des acteurs des évolutions nécessaires vers une école plus juste, plus efficace.

Le bureau du CRAP-Cahiers pédagogiques  
Le 12 septembre 2012

## **AVERTISSEMENT**

---

Ces contributions sont le produit d'un travail collectif, souvent écrites à plusieurs mains, dans des délais serrés. Le style, la présentation, le niveau d'argumentation, voire de précision des propositions peuvent varier d'un texte à l'autre.

Nous n'avons pas la prétention de couvrir l'ensemble des questions ouvertes, ni de constituer un plan d'ensemble cohérent pour le système éducatif. Il s'agit bien de chercher à contribuer le plus utilement possible à la réflexion engagée.

## La priorité donnée à l'école primaire

---

Affirmée comme la priorité du gouvernement, le débat et la réflexion sur l'école primaire interroge tous les aspects d'une politique éducative : les missions de l'école, en général, les temps scolaires, les territoires, les programmes, la formation des enseignants, etc.

Au démarrage de la scolarité obligatoire, l'école primaire a un rôle à la fois cognitif, culturel et identitaire, ce dernier mot s'entendant au sens de l'identité de l'élève. C'est là que l'on doit mettre en place les outils de l'égalité sociale et scolaire. À cet égard, l'école doit s'orienter vers la réussite humaine, en promouvant la coopération et l'entraide, en donnant les outils réduisant l'inégalité entre ce que l'on apprend dans et hors de l'école.

Disons ici que l'école primaire est parente pauvre de la recherche en éducation, trop peu financée, trop peu diffusée. Des recherches comme celle proposée par Roland Goigoux non sur les méthodes, mais sur les pratiques effectives de l'apprentissage de la lecture, doivent être soutenues, sans être instrumentalisées pour dicter une « bonne pratique ».

On doit réaffirmer avec force que l'on dispense à **l'école maternelle** un enseignement, conçu comme une aide à l'apprentissage. C'est le lieu et le temps où l'on pose les bases de la relation entre la vie de l'enfant et la vie de l'élève, de la relation entre l'institution, l'enfant et sa famille, de l'égalité des droits. Le défi est que l'école maternelle donne ainsi le « la » aux autres ordres d'enseignement. C'est un lieu et le temps où l'on commence à accorder une attention particulière à ceux qui en ont besoin, en refusant tout autant la « détection précoce », prédictive et trop « étiquetante », que le non-interventionnisme irresponsable qui laisserait les difficultés s'accumuler.

Première étape de l'acquisition par les élèves des compétences et des connaissances du socle commun, et articulée à ce titre à l'école élémentaire, l'école maternelle doit travailler en partenariat avec les services de la petite enfance dans le cadre de contrats éducatifs locaux.

Faut-il y accueillir les élèves à 2 ou à 3 ans ? Si l'important n'est pas l'égalité à l'entrée mais à la sortie de l'école, il nous semble important, notamment sur les territoires de l'éducation prioritaire, de scolariser les enfants dès 2 ans, dans des structures pérennes, et de ne plus s'en tenir à un accueil d'ajustement des classes en fonction des effectifs d'élèves de 3 ans. C'est important parce que la langue de socialisation de nombreux enfants n'est pas le français et que la maîtrise de la langue est la clé de la réussite scolaire, parce que l'école est gratuite et qu'en milieu défavorisé, c'est l'école ou la maison.

Enfin, nous pensons que la scolarité en maternelle ne peut se décliner en programmes, mais en objectifs à atteindre. La Grande section est, dans l'esprit des cycles de 1989, à la fois la fin de l'école maternelle et le début du cycle des apprentissages dits fondamentaux.

**L'école élémentaire** a souffert des choix politiques de ces dix dernières années. Les enseignants se sont peu appropriés les programmes très discutables de 2008, peinent à mettre en œuvre toutes les injonctions qui s'empilent sans aucune articulation et dans des temps de plus en plus contraints : sécurité routière, éducation à la santé, histoire des arts... La réduction du temps scolaire à quatre jours a été la catastrophe que l'on sait, dans des conditions qui ne pouvaient permettre que très difficilement une mise en œuvre pertinente de l'accompagnement personnalisé. La suppression de nombreux postes dans les Rased a signifié le renoncement à explorer toutes les modalités de médiation aux difficultés scolaires. Le passage au collège reste une épreuve, et sa préparation est parfois conçue comme une imitation des aspects les moins intéressants du second degré : emploi du temps rigide, accumulation de notions (par exemple grammaticales), cloisonnement entre matières.

Les programmes doivent donc être redéfinis, en adéquation avec le socle commun. Ils doivent être réalistes et clarifier les objectifs cognitifs sans céder à la prééminence de certaines disciplines. Ils doivent également relever d'une dynamique générale établissant une relation entre prévention, intervention, remédiation, consolidation. Les enseignants peuvent et doivent être associés à leur révision, et pour ne pas en changer tous les cinq ans, les programmes pourraient être actualisés et ajustés dans des conférences de consensus permanentes, celles-ci travaillant sur un référentiel commun de la Petite section à la 3e. Il faut mettre fin à l'idée de programmes annuels, contradictoires avec une progression plus personnalisée dans le cadre du socle commun, remettre en circulation des « accompagnements » de ces programmes et surtout ne pas confondre le programme rêvé (souvent un cauchemar !) et le programme réellement fait par l'élève, qui tient compte du temps qui restera pour poursuivre des acquisitions non réalisées.

Il faut aussi revoir la notion de « fondamentaux ». Si la maîtrise d'une lecture courante fluide, flexible, sachant s'adapter aux objectifs poursuivis, si des automatismes doivent être acquis, cela ne doit être en aucun cas contradictoire avec le travail en projet, avec l'ouverture culturelle et l'appel à l'activité de l'élève. Tout cela est plutôt la condition d'une efficacité des apprentissages, à condition que les deux soient reliés. Les leçons de grammaire ou de vocabulaire, sous une forme dogmatique, les exercices mécaniques ne sont guère opératoires, ce qui ne signifie pas qu'une structuration des savoirs n'est pas indispensable. Il s'agit bien, dans l'esprit du socle commun, de considérer ce qui peut jouer le rôle d'« éléments » à la base de tous les savoirs et non ce qu'une tradition séculaire a mis en avant et qu'on défend au nom d'un soi-disant bon sens (les « règles », la « dictée », les « dates »)

**Le traitement de la difficulté scolaire** (et non des élèves en difficulté) doit être envisagé globalement, en dépassant l'opposition entre cours et aide. Il doit faire une place, ignorée pour l'instant, à la prévention : la difficulté, on la voit souvent venir.

Pourquoi attendre qu'elle pourrisse la vie des élèves, de leurs parents, des enseignants ? Trop souvent renvoyée à l'extérieur de la classe, et même de l'école, l'aide aux élèves doit faire partie intégrante du quotidien. Tous les élèves rencontrent des difficultés ; elles doivent être détectées par les maîtres et prises en compte dans l'organisation de la classe (c'est ça, la pédagogie). Le fonctionnement en cycle, la mise en place dans le temps scolaire de moments d'aide, éventuellement personnalisée et différenciée, l'existence de bilans réguliers et opérationnels, les plans de travail individualisés, autant de moyens de le faire. La formation des enseignants doit leur permettre de connaître et travailler la difficulté scolaire, et de distinguer l'aide ordinaire de l'aide spécialisée. Pour celle-ci, les Rased, la médecine scolaire, la PMI doivent retrouver toute leur place. Pour celle-là, l'équipe doit s'organiser à l'échelle du cycle, de l'école, ou même du réseau.

**L'exercice du métier enseignant** à l'école primaire reste encore marqué par le modèle de l'instituteur seul dans sa classe, voire son école. Il faut affirmer la dimension collective du métier, l'implication de chacun dans une équipe dont l'organisation est une ressource pour répondre aux besoins des élèves. Le projet d'école est un outil important pour structurer et donner des perspectives à ce travail collectif pour le déroulement et le suivi des apprentissages, les contributions éventuelles de maîtres surnuméraires, d'intervenants extérieurs, d'assistants pédagogiques, de professeurs du collège, etc.

Ce projet d'école gagnera en cohésion et en pertinence s'il s'inscrit dans le cadre d'un projet de réseau regroupant les écoles environnantes et un collège, réseau animé par le directeur de chaque école, la direction du collège, l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription : c'est à cette échelle que peut être mise en œuvre l'autonomie nécessaire pour répondre aux besoins spécifiques de chaque territoire.

**Références** *Cahiers pédagogiques* :

n° 479 : « Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire »

n° 475 : « L'entrée en 6e »

n° 462 : « La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ? »

n° 480 : « Travailler avec les élèves en difficulté »

n° 456 : « L'école maternelle aujourd'hui »

## La rénovation du collège

---

### Propositions :

1. La division actuelle en trois cycles pour les quatre années du collège doit être abandonnée au profit d'un cycle de transition avec l'école primaire (par exemple CM2-6e), et d'un autre cycle jusqu'en fin de 3e. **La transition avec l'école** primaire doit être travaillée par les équipes des deux niveaux d'enseignement en définissant ce qui relève de chacun et en stoppant la course à la « préparation » stérile du niveau suivant. L'objectif principal est la montée en puissance de l'autonomie des élèves, mais le collège doit pouvoir conserver ce qui fait encore le grand intérêt de l'école primaire : une pédagogie plus active, des travaux de groupes, une certaine personnalisation. L'autonomie est la finalité des apprentissages, pas un prérequis. C'est par ces pédagogies actives qu'on aidera les élèves à construire cette autonomie attendue dans les apprentissages, afin notamment de développer une dépendance à d'autres besoins (culturels, matériels). C'est ainsi qu'on avancera concrètement vers une « école du socle ».

2. Il faut valoriser le **travail en projets**, et notamment interdisciplinaires. Cela passe par des recommandations en matière de construction des emplois du temps pour favoriser des plages communes entre enseignants, par la mise en place de temps spécifiques sur le modèle des parcours diversifiés ou itinéraires de découverte d'il y a quelques années. Cela nécessite une transparence dans les contenus enseignés, ainsi que dans les pratiques d'évaluation. Il est indispensable que ces travaux donnent lieu à des évaluations « qui comptent » et ne soient pas marginalisées. Ce sont ces pratiques qui mobilisent une majorité d'élèves, qui concourent à la construction des compétences les plus complexes, qui permettent des entrées multiples dans les apprentissages.

3. **Le brevet des collèges** doit être radicalement transformé. On peut imaginer une combinaison d'évaluations en cours d'apprentissage et d'épreuves plus normalisées, mais fondées sur l'interdisciplinarité et le développement des compétences dans des situations plus ou moins complexes. On peut aussi développer le portfolio d'évaluation. Les bulletins de compétences, qui ont vocation à remplacer les bulletins traditionnels rendent compte des évaluations formatives et des attitudes des élèves, avec un volet « propositions » d'importance équivalente à celui consacré aux « constats ».

4. **Développer l'oral** est indispensable. Sur le modèle de l'épreuve d'Histoire des arts (quand elle est bien faite), les élèves seront amenés pendant les quatre années du collège à exposer un travail, un dossier, devant un jury en étant évalués de façon aussi rigoureuse que pour leurs travaux écrits.



5. **L'organisation du temps** doit être souple et laisser place à des combinaisons audacieuses : réduction des séquences de cours à 45 minutes (sous forme de deux séquences consécutives) à certains moments, cours à deux enseignants, modules plus longs, horaires différents selon les périodes de l'année, découpages de l'année scolaire selon d'autres modalités que les trimestres. Le conseil pédagogique, instance de pouvoir pour les enseignants, doit avoir un rôle éminent pour organiser cela.

6. **Les programmes** du collège doivent être réalistes et être conçus davantage comme des « bases de données », de grands objectifs à atteindre souvent en quatre ans. Ce qui relève du socle commun est défini par des niveaux d'exigence différents ; il faut mettre fin au divorce complet entre la fiction du programme rêvé et la réalité d'un programme que beaucoup d'élèves ne peuvent suivre. Du côté des enseignants, la connaissance des programmes des autres disciplines doit être assurée, en commençant par la formation initiale, au moins dans ses grandes lignes.

7. **Les compétences sociales et civiques** ne relèvent pas de la seule « vie scolaire ». Il faut abolir l'inutile « note de vie scolaire » au profit d'une évaluation de compétences, en séparant bien ce qui relève de la civilité, des attitudes de vie collective et de la citoyenneté. Tout cela relève aussi de connaissances dans diverses disciplines et d'un engagement dans la vie du collège, qu'on valorisera en retravaillant le rôle des délégués ou en diversifiant les responsabilités dans les classes. Trois types de citoyennetés peuvent être travaillées : le respect des règles ; le respect d'autrui, en mettant les élèves dans de vraies situations de réflexion et d'ouverture ; l'interaction avec le monde, ce qui inclut les compétences d'argumentation, d'éducation aux médias, d'usage raisonné d'internet, de développement durable.

8. **L'accompagnement éducatif** doit être revu dans le sens d'une plus grande cohérence. Un projet, suivi par le conseil pédagogique, doit être la règle, avec recension des besoins et fixation d'objectifs à atteindre. Il ne doit plus y avoir d'accompagnement éducatif sans concertation régulière des équipes concernées. Le quantitatif doit céder la place au qualitatif.

9. L'idée de « **parcours personnalisés** » pour les collégiens est pertinente, si elle ne conduit pas à des filières sur des « goûts » et « talents » figés d'avance et correspondant étrangement aux conditions sociales et culturelles. C'est bien parce qu'il y a du « commun » que l'on peut en parallèle développer des activités choisies, à partir d'un accompagnement et d'un guidage. La découverte des métiers, les activités techniques ne sont pas réservées aux élèves en difficulté ! Seul le développement d'activités interdisciplinaires, sur le modèle des Itinéraires de découverte, au moins de la 5e à la 3e inclus, avec choix partiels des élèves, permet le développement de la nécessaire diversité et l'égale dignité d'activités hétérogènes.

10. **La classe hétérogène** doit rester le fondement de l'organisation du collège et la règle générale. Ce qui implique de ne pas créer des « classes » à part pour les « meilleurs ». Le fonctionnement en cycles permet de la souplesse et de la différenciation (groupes de compétences en langues par exemple, cours de rattrapage pour des élèves à certains moments, etc.).

Comme aux autres niveaux de la scolarité, rendre le collège plus juste et plus efficace nécessite :

- un changement de pratiques, lié à l'approche par compétences ;
- une formation continue des enseignants qui s'appuie en partie sur l'établissement ;
- une réflexion déontologique sur l'acte d'évaluation ;
- la prise en charge des difficultés des élèves, plus que des élèves en difficulté ;
- une réflexion pédagogique commune au sein d'un établissement, porté en particulier par le conseil pédagogique, qui doit avoir la responsabilité de la mise en œuvre des priorités pédagogiques du projet d'établissement défini par le conseil d'administration.

**Références** *Cahiers pédagogiques* :

n° 475 « L'entrée en 6e »

n° 491 « Évaluer à l'heure des compétences »

n° 480 « Travailler avec les élèves en difficulté »

n° 404 « Quoi de neuf à la doc ? — Des pistes pour changer le collège »

Collection *Repères pour agir*

*Pour un accompagnement éducatif efficace*, Anne Mansuy, Jean-Michel Zakhartchouk  
2009, CRDP de Franche-Comté

## La redéfinition du socle commun

---

Lors des débats de la commission sur le socle commun a été abordée la question du rapport entre les programmes scolaires et le socle commun. Question complexe et qu'on préfère traiter parfois de façon cavalière, en « bottant en touche » lorsqu'on prétend qu'il ne doit pas y avoir de différences entre les deux ou si peu, ou encore que, bien entendu, les programmes tiennent compte du socle commun, auquel ils se réfèrent abondamment, nous dit-on.

Une distinction fondamentale est à effectuer pour analyser les relations entre socle et programme : ce que l'enseignant enseigne n'est pas nécessairement ce que l'élève apprend. Dit autrement, il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent, c'est-à-dire retiennent, s'approprient, sachent mobiliser sur le long terme. Il faut développer l'idée du « raisonnable » : qu'est-ce qu'un élève peut raisonnablement retenir de son parcours scolaire, non pas pour l'interrogation écrite du lendemain, mais pour un savoir relativement stable et utilisable, à long terme. Qu'est-ce qui va rester quand tout sera oublié ?

On ne peut s'en sortir qu'en introduisant la notion de « compétence », bien comprise. Qu'est-ce qu'un élève va être capable de mobiliser ? En quoi le savoir appris va être une ressource pour lui ? À l'heure d'internet, il est souvent plus important de pouvoir mobiliser des savoirs présents « quelque part » sur le web que de les retenir, de même qu'à un moment de l'Histoire, la mémoire des textes a été libérée par l'écrit.

Dès lors, le socle commun va surtout délimiter un « essentiel » qu'il faut avoir le courage de délimiter. Pour nous, ce serait :

- un certain nombre de savoir-faire automatisés, qui permettent de se libérer de tâches « de bas niveau » pour pouvoir mieux se consacrer à ce qui est plus exigeant sur le plan cognitif, d'où la nécessité d'une bonne maîtrise des mécanismes de lecture ou de calcul, d'une habileté de manipulation du clavier, etc. La compréhension de l'écrit doit être dans nos sociétés une priorité absolue, bien plus importante que par exemple de savoir calculer ou de mettre correctement l'orthographe. La lecture dans toutes les disciplines doit avoir une place majeure à l'école primaire comme au collège.
- des repères culturels qui sont aussi le « commun » de ce socle. Certes, il y aura forcément un certain arbitraire, mais on ne peut échapper à une sélection de noms, de lieux, d'éléments qui permettent de bâtir une culture, des repères qui demandent cependant à ce qu'on réfléchisse aux moyens de les faire s'approprier par les élèves.

- un choix dans les savoirs si divers, avec des priorités. C'est là que le programme sera plus ample si on le considère comme une base de données avec des obligations et d'autres points facultatifs. Il faut hiérarchiser. Il ne sert à rien de clamer que « tout est important » ou de refuser de « sacrifier » le moindre savoir. Car là on se place purement du côté de ce qui est enseigné (et qu'importe que ce soit ou non appris) et non de ce qui est appris (aussi beau peut avoir été l'enseignement!)
- et surtout la définition de niveaux d'exigence différents sur un même point du « programme ».

Si on sort de cette « hypocrisie scolaire » dénoncée par François Dubet et Marie Duru-Bellat, on admettra alors que tout le monde n'a pas les mêmes besoins, que les exigences ne peuvent pas être les mêmes pour tous, qu'il convient de distinguer un niveau d'excellence et un niveau d'exigence. D'où la nécessité de combiner :

- le travail sur les fondamentaux, les « éléments » sans lesquels on ne peut pas avancer, tout en restant prudents dans l'ordre logique présumé, en sachant que les chemins de l'apprendre restent tortueux et mystérieux et que la pensée « convergente » peut céder la place à des formes « divergentes », selon les théories peut-être discutables, mais fécondes pédagogiquement des « intelligences multiples » (Howard Gardner)
- la différenciation pédagogique, qui permet de traiter différemment les programmes, les évaluations, les parcours, les rythmes pour chacun, à condition de respecter ce que Jean-Pierre Astolfi appelait « le sablier » : il faut avoir des objectifs clairs en petit nombre, des concepts-clé dans chaque domaine de savoir pour filtrer l'immensité du champ des possibles, avant d'en revenir à la diversité de situations et dispositifs pour pouvoir les travailler avec les élèves.
- le recours à la pédagogie de projet. Rien ne serait plus contradictoire avec ce que nous prônons que l'abandon, sous prétexte de travail sur les « fondamentaux », des projets. Bien au contraire, le projet ordinaire, pas forcément spectaculaire donne du sens, met en musique les compétences. Ce qui est essentiel, c'est de ne pas couper les projets des programmes. C'est ce qui faisait l'intérêt des Itinéraires de découverte, lancés à la fin des années 90 : introduire des activités visant des productions, permettant le croisement de disciplines, non dans la confusion, mais dans une « tension féconde », tout en les articulant avec les programmes.
- Ajoutons encore l'importance du travail sur les « attitudes ». Celles-ci apparaissent dans certains programmes disciplinaires. Elles ne se confondent pas avec de simples comportements sociaux, mais ont à voir avec l'activité intellectuelle. Le socle commun doit plus nettement à cet égard distinguer ce qui est de l'ordre de la socialisation et ce qui est de l'ordre du civisme, ne pas confondre les connaissances (l'organisation de la société, etc.) et les compétences (savoir chercher le degré de fiabilité d'une information, savoir se documenter pour faire un choix, savoir coopérer...) Prend-on vraiment au sérieux ces compétences ? On est là au cœur de l'indispensable « commun » au citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle.

**En conclusion, sept propositions pour la réécriture du socle commun :**

1. Se poser toujours la question essentielle : qu'est-ce que les élèves vont retenir sur le long terme, que seront-ils capables de mobiliser ?
2. Oser affirmer que tout n'a pas la même importance dans les programmes, refuser la rhétorique lyrique au profit d'un réalisme pragmatique. « Moins d'enseignement, plus d'apprentissage ! »
3. Si les programmes permettent, avec une liberté pédagogique nécessaire et des choix raisonnés de l'enseignant, d'aborder une grande variété de thèmes, de sujets, de questions, il est nécessaire de définir des niveaux d'exigence raisonnables qui doivent être atteints par tous, d'autres plus élevés pouvant être fixés à certains. Si cette définition n'est pas effectuée consciemment, de façon réfléchie, elle le sera de façon sauvage, dans les faits.
4. Les programmes (qu'il faudrait alléger encore dans de nombreux cas, disons recentrer pour ne pas prêter à la polémique) constituent des références pour enseigner, le socle fixe ce qui doit être maîtrisé par tous, à un niveau d'exigence raisonnable comme dit ci-dessus et non au « maximum ».
5. Le socle commun n'a de sens que si se met en place une approche par compétences qui ne découpe pas le savoir en tranches ou en microcapacités, mais nécessite une pédagogie de situations complexes, de problèmes à résoudre, de projets multiples et variés, avec des repères : les notions-clés indiquées dans les programmes.
6. Le socle commun, c'est aussi des repères culturels ; la Nation est en droit de définir ceux qui sont indispensables au citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle. Repères jamais figés, mais « provisoirement définitifs » quand même.
7. Les compétences sociales et civiques, la recherche de l'autonomie ne sont pas des compléments, des à-côtés. Elles sont au cœur du socle commun et doivent être conjuguées constamment avec les autres grandes compétences.

**Références Cahiers pédagogiques :**

- n° 439 « Quel socle commun ? »
- n° 495 « Maîtrise de la langue. Compétence 1 du socle commun »
- n° 491 « Évaluer à l'heure des compétences »
- n° 479 « Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire »
- Hors-série numérique :
- n° 11 « Le socle commun... Mais comment faire ? »
- n° 20 « Socle commun et compétences — Balises et boussole »
- Collection *Repères pour agir* :
- Travail par compétences et socle commun*,

## Le lycée de la réussite

---

De la même façon que la question du socle commun amène à repenser la distinction entre l'école primaire et le collège, il faut reconsidérer la place et le rôle du lycée, des lycées dans la préparation à l'insertion sociale et professionnelle, avec poursuite d'études plus ou moins longues. Le lycée ne doit pas être une « mini-fac », de la même façon que le collège continue dans une certaine mesure à fonctionner comme un « mini-lycée ». Le lycée s'appuie sur les acquisitions des connaissances et des compétences du socle commun, les consolide, pour aborder et développer d'autres compétences, différentes selon les projets de chaque élève. Il doit articuler le renforcement de la culture commune, une ouverture globale au monde professionnel, une spécialisation dans un domaine de la vie économique et sociale, plus ou moins précise.

### Propositions :

#### 1. Repenser l'organisation du lycée

##### 1.1 *Une organisation modulaire semestrialisée des enseignements*

Il s'agit de permettre aux élèves de valider progressivement les enseignements et, en cas d'échec, de bénéficier d'une possibilité réelle de rattrapage. La semestrialisation offrirait une durée suffisante pour assurer une véritable progression, sans toutefois engager l'année scolaire entière.

Le rythme des enseignements n'est pas obligatoirement celui de l'accompagnement. Celui-ci peut s'accommoder de périodes plus courtes – entre deux congés par exemple – les échéances plus rapprochées permettant de faire le point sur les plans de travail personnels et d'en ajuster les objectifs.

##### 1.2 *Un processus progressif de choix (par l'élève) entre la 2de et la Terminale*

L'organisation modulaire permettrait à la fois d'éviter les redoublements et de rendre plus souples les itinéraires de formation proposés aux élèves.

Les trois voies actuelles du lycée (professionnelle, technologique et générale) pourraient comporter des modules communs (culture générale, formation du citoyen, etc.) ; d'autres modules prépareraient les différentes orientations futures : insertion professionnelle rapide, études courtes à bac +3, études longues. Ils seraient de plus en plus spécialisés de la 2de à la Terminale. Ils devraient développer des synergies fortes avec le monde professionnel comme avec l'enseignement supérieur (dès la 1re, rencontres et travail commun avec des étudiants, conférences et conseils d'orientation assurés par des enseignants chercheurs, etc.)

Des temps suffisants d'accompagnement des élèves par les enseignants devront les aider à murir ce processus de choix.

### 1.3 *Interdisciplinarité et projets*

Le temps scolaire consacré essentiellement à un tronc commun en 2de évoluerait dès la 1re et en Terminale de façon à comporter, en Terminale, une répartition en trois tiers environ : enseignement commun (en modules semestriels) ; spécialisations (modulaires également) ; projets.

Un tiers environ du temps scolaire en 1re et Terminale serait consacré à des travaux de type « projet » (sur le modèle TPE, mais encadrés de façon satisfaisante...), qui ne doivent pas être des « suppléments d'âme », mais avoir une part équivalente dans la certification finale.

### 1.4 *Acquisition de compétences*

Les programmes, l'organisation du temps scolaire, les modes de travail doivent poursuivre au lycée ceux qui sont mis en place au collège : pédagogie de la réussite, définition de priorités, développement de compétences à long terme, dont l'autonomie des élèves.

Une part importante du temps scolaire devrait être consacrée au travail personnel, individuel ou en groupe, pour rechercher, s'approprier, s'entraîner, vérifier ses acquis, utiliser les outils numériques.

Il s'agit de restaurer la notion d'études, de mieux préparer les élèves à l'autonomie qu'exige aussi bien la vie professionnelle que l'enseignement supérieur. Il s'agit aussi de sortir de la problématique de la remédiation externalisée qui laisse intactes les pratiques d'enseignement frontal, pour recentrer l'enseignement sur les apprentissages et non sur les programmes.

## **2 Accompagner les apprentissages des élèves**

2.1 *Valoriser le travail d'équipe* dans l'établissement à différents niveaux (classe, niveau, établissement) et dans des dimensions de plus en plus larges (de l'équipe restreinte au vaste réseau d'échanges).

Dans cette coopération, l'équipe de direction a évidemment un rôle d'impulsion essentiel et délicat à mener. La question de l'intérêt d'équipes de pilotage restreintes (trois ou quatre personnes), y compris au niveau de chaque classe, peut être envisagée. La complémentarité entre les différents acteurs de l'établissement est un élément essentiel, qui doit être exploitée au mieux.

*2.2 Intégrer les élèves comme des partenaires* à part entière des projets d'accompagnement à construire.

Il est important de les consulter et de leur permettre de s'exprimer sur cette question, afin de mieux connaître leurs besoins et de mieux intégrer les outils qu'ils affectionnent (TIC et web 2.0 notamment) au service d'une conception renouvelée de l'accompagnement, tout en étant conscient des dérives possibles.

*2.3 Prendre appui sur des apports extérieurs*, pouvant prendre des formes très diverses pour s'adapter au mieux aux attentes des différents acteurs.

Il peut s'agir de temps de formations « traditionnelles », notamment pour mener à l'évolution des représentations et à une appropriation des outils travaillés pour les personnels d'éducation, ou pour viser à une gestion plus efficiente des ressources humaines chez les personnels de direction. Mais ce peut être aussi des temps d'échanges orchestrés par un médiateur extérieur, ou encore d'un accompagnement des accompagnateurs dans les établissements.

*2.4 Mettre en lien les différents dispositifs* (cours, accompagnement personnalisé, tutorat, etc.) au service d'un projet global d'accompagnement des élèves, sur des objectifs fixés en commun, de façon à favoriser le transfert des capacités ou compétences travaillées avec les élèves et à les aider pour donner du sens à l'ensemble du projet.

Il s'agit notamment de lier le plus possible accompagnement personnalisé et cours, l'observation des difficultés et des besoins des élèves en cours devant déterminer le contenu des séances d'accompagnement personnalisé d'une part, le projet de réinvestir en classe les compétences travaillées devant être explicité et guidé lors des séances d'accompagnement personnalisé d'autre part.

*2.5 Mener une réflexion sur la posture d'accompagnement*, commune à tous les personnels d'éducation, de façon à faire évoluer les conceptions (notamment des enseignants) vers l'abandon de la posture magistrale traditionnelle et à aller vers une certaine harmonisation des pratiques pédagogiques.

Il s'agit ici pour les enseignants de se placer en position de donner aux élèves les moyens d'apprendre par eux-mêmes. Par là même, l'objectif est de mener les enseignants à passer d'une conception de l'« artiste/magister », puis de l'« artisan/technicien bricoleur », à l'« enseignant-ingénieur », pour qui enseigner relève d'une planification conçue de façon rationnelle en articulant théorie et pratique.

*2.6 Utiliser la réflexion collective sur l'accompagnement* comme un levier de changement en profondeur du lycée à différents niveaux (classe, établissement, académie, etc.), afin d'aboutir à un nouveau modèle, dépassant les conceptions traditionnelles de l'aide et du soutien scolaire pour aller vers une dimension tutoriale de l'accompagnement, menant à une mutation des pratiques d'enseignement.



Ce changement profond paraît être une condition nécessaire pour préparer les élèves aux conditions de l'autonomie requises dans l'enseignement supérieur. L'accompagnement est alors mis au service de la construction du projet personnel de l'élève, et vise même à ce qu'il puisse acquérir la capacité à s'orienter par lui-même, dimension centrale de son autonomie.

### 3. Renouveler le baccalauréat

- valider par des épreuves nationales un niveau commun fondamental
- développer le contrôle en cours de formation,
- profiler certaines épreuves finales ou en contrôle en cours de formation en fonction des projets des élèves après le bac (entrée dans la vie active, enseignement supérieur court, enseignement supérieur long)
- inclure dans le baccalauréat plusieurs épreuves sur le modèle des travaux personnels encadrés, afin d'évaluer, dans la perspective de la préparation des études supérieures, des connaissances et des compétences acquises dans différentes disciplines : travailler en groupe et en autonomie, réaliser une présentation orale, utiliser les outils numériques
- introduire un portefeuille de compétences (différent du livret scolaire) qui garde une trace du parcours de chaque élève,
- conserver ou donner une place dans l'évaluation certificative (des projets, en particulier) aux professionnels (pour les choix qui correspondraient aux voies LP et techno actuelles) et à des enseignants du supérieur.

#### Références *Cahiers pédagogiques*:

n° 493 : « Le lycée, entre collège et supérieur »

n° 484 : « Au lycée professionnel »

n° 461 : « STG, quelle rénovation ? »

## La valorisation de l'enseignement professionnel

---

À l'occasion de cette concertation pour une refondation de l'école, comment ne pas interroger cette si ancienne distinction entre filières générales et professionnelles ? Le monde professionnel, ses relations avec le système éducatif, les modalités d'insertion des jeunes adultes sur le marché du travail ont considérablement évolué depuis que les structures actuelles du système éducatif ont été mises en place. Bien des réflexions ont déjà été menées sur « la valorisation de l'enseignement professionnel », bien des tentatives de réformes avaient déjà pour objet de réduire l'écart, ne serait-ce que de distinction, entre filières générales et professionnelles, et semble-t-il en vain puisque nous voilà face à la même question en 2012.

Continuer à parler de « lycée général », en le distinguant du « professionnel » (et nous passons sur le curieux tiers « technologique »), c'est laisser entendre que les adolescents qui le fréquentent seraient abstraits de préoccupations d'insertion professionnelle, pourraient se consacrer à des études à caractère universel, que l'on considère soit qu'elles n'aient aucun rapport avec l'exercice d'un métier, soit qu'elles préparent, d'une façon ou d'une autre, à l'exercice de n'importe lequel : un héritage du lycée classique, où ne s'enseignait que les humanités, alors qu'on peut se demander par exemple pourquoi aujourd'hui, à l'ère d'une société qui se veut démocratique, la philosophie serait l'apanage d'une catégorie de la jeunesse.

Continuer de parler de « lycée professionnel », c'est laisser entendre que seuls ces adolescents auraient besoin d'une préparation spécifique à leur entrée sur le marché du travail, c'est aussi entretenir l'illusion qu'une formation courte et précise pourrait favoriser une insertion professionnelle rapide pour des jeunes peu à l'aise dans l'univers scolaire. On sait bien à quel point la réalité est plus complexe, tant du point de vue des futurs professionnels que de leurs employeurs potentiels.

Dans un monde économique qui demande une main-d'œuvre le plus souvent qualifiée, voire experte, on peut identifier des dimensions communes à la plupart des parcours professionnels :

- des compétences générales, comme l'insertion dans un collectif de travail, pour collaborer avec d'autres professionnels, en interne, en externe, dans une structure hiérarchique, la formation continue aux techniques de son métier, ou encore le choix de son parcours, de sa carrière ;
- des connaissances générales, en matière de législation, d'organisation du monde économique, de comptabilité, etc.

De ce point de vue, en considérant l'étage du système éducatif venant prendre la suite de l'école primaire et du collège actuel, trois finalités distinctes pourraient lui être fixées :

1. la finalisation de l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences, si nécessaire, sa consolidation, toujours nécessaire, selon les différents piliers ;
2. la transmission d'une culture professionnelle commune,
3. une première approche d'une sphère professionnelle choisie, avec une définition large : les métiers de l'humain, les métiers scientifiques, les métiers techniques, etc.

C'est le sens donné à la notion de « lycée polytechnique », expression qui a le mérite de résonner de façon ambitieuse. La réforme instituant des « lycées des métiers » a montré tout l'intérêt de regrouper des niveaux de formation très différents en un seul lieu d'enseignement. La récente réforme du bac professionnel en trois ans, avec toutes ses limites qu'il est encore nécessaire de pointer, lève un obstacle important au regroupement des différents lycées actuels en un seul type d'établissement : là pourraient se construire des parcours en partie communs, en partie spécifiques, aboutissant à différents niveaux de compétences ; là pourraient se former ensemble, sans déterminisme, des professionnels appelés à collaborer ensuite dans la vie réelle. Que de futurs aides-soignants, infirmiers, médecins, ou encore animateurs, assistants sociaux, enseignants, aient un premier niveau de formation commun ne peut que favoriser l'acquisition de compétences à la fois individuelles et collectives.

**Références** *Cahiers pédagogiques* :

n° 484 : « Au lycée professionnel »

## La prévention du décrochage scolaire

---

« Décrocheurs », « décrochage », des mots bien répandus et même officialisés : on les trouve dans le Code de l'éducation 2009 – où ils sont réservés aux jeunes mineurs après l'âge de l'obligation scolaire.

### Que mettent-ils en lumière ?

Des situations d'enfants ou de jeunes (à tous les niveaux scolaires) plus ou moins absenteïstes, en situation de fuite ou d'exclusion et d'auto-exclusion de l'école ouverte ou cachée, silencieuse ou bruyante, en lien avec des problématiques familiales souvent complexes.

Le décrochage avéré peut en cacher d'autres plus larvés qui vont dégénérer s'ils ne sont pas enrayerés, toutes ces « exclusions de l'intérieur » analysées par les sociologues de l'école, où les élèves « sont là », mais se situent hors du jeu scolaire, parfois de façon revendiquée : « je ne fais rien, mais je ne gêne pas le cours, laissez-moi. »

### Que cachent-ils ?

Le décrochage comme processus, avec une pluralité de causes, conjonction de facteurs sociaux, personnels et scolaires. Un processus qui peut s'étaler sur des années, avec des moments-clés de passage d'un cycle à l'autre, d'un âge à l'autre. Le divorce larvé d'avec l'école est souvent mal détecté : on ne voit pas toujours qu'on a affaire à des enfants et jeunes qui, au-delà d'attitudes allant de la passivité à la provocation, se sentent jugés et se jugent en échec au point d'être persuadés qu'il n'y a plus de place pour eux à l'école.

Les termes masquent aussi la co-responsabilité de l'école et de ses modes de fonctionnement dans la volonté de fuite de certains jeunes, bien avant l'adolescence. Décrocher de l'école est souvent une façon de se protéger, de se soustraire à une situation devenue insupportable. C'est cette responsabilité que l'école doit accepter d'affronter.

Les chiffres indiquent entre 120 000 et 150 000 décrocheurs par an : on n'a pas affaire seulement à des difficultés individuelles, mais à un dysfonctionnement global de l'école. Les questions posées par le décrochage sont transversales et permettent en creux d'interroger l'ensemble des carences du système scolaire. Dans une société où la place du diplôme reste déterminante, et à minima la sortie du système avec une formation avérée, où les chances de rattrapage par un apprentissage professionnel « sur le tas » sont devenues bien plus minces, les conséquences sociales du décrochage scolaire sont désastreuses. Sans surprise, les classes sociales sont inégalement touchées : 32 % des enfants d'ouvriers sortent du système éducatif sans diplôme contre 5 % d'enfants de cadres.

On n'opposera pas prévention et remédiation. Les deux doivent aller de pair.

### **Prévenir le décrochage**

Les élèves en risque de décrochage sont particulièrement sensibles à la qualité des enseignements, au climat de la classe, aux relations avec l'enseignant et avec les autres élèves. Les choix d'ordre pédagogique, didactique et organisationnel sont déterminants pour limiter les risques de sortie prématurée du cursus scolaire.

Si les enseignants dans les collèges et lycées dits ordinaires se mettent à constituer de véritables équipes pérennes avec de vraies responsabilités collectives, si le travail en équipe pédagogique prend tout son sens, alors les enseignants seront à la fois plus motivés individuellement et plus efficaces collectivement pour lutter contre les tentations de décrochage. Il ne s'agit pas tant de faire « plus » que de faire « autrement » : par exemple des suivis de classe plus efficaces, qui sortent de la litanie des constats et décident de se centrer sur des élèves « à risques ».

### **Trois actions sont prioritaires :**

- En finir avec la rupture entre école élémentaire et collège, redoutable pour des élèves fragiles tant les organisations des enseignements et des classes diffèrent entre ces deux niveaux. « Passer au collège » peut au contraire être vécu comme une occasion de grandir si cela se fait dans le respect des rythmes différents des enfants (avec un suivi et une prise en charge plus rapprochée au collège) et sur fond d'une coopération étroite entre enseignants des deux niveaux, à mettre en place d'urgence, dans chaque secteur.
- Transformer l'approche de l'orientation. Le refus des orientations plus ou moins imposées est un important facteur de décrochage. Des élèves désertent l'école parce qu'ils se trouvent placés dans des filières ou parcours qu'ils n'ont jamais pu choisir. Il faut remplacer cette logique d'orientation par celle d'un accompagnement au projet personnel.
- Retrouver un consensus social et professionnel sur le projet d'une scolarité obligatoire (école-collège) faite pour tous, sans filières, orientée sur la réussite des élèves les plus fragiles majoritairement issus des classes sociales les plus en difficulté : le projet d'une école à visée démocratisante.

### **Soigner le décrochage**

Pour les décrocheurs avérés, la réussite est d'arriver à les réinscrire dans des institutions où ils retrouvent une place, un sens à leur activité et un avenir qui soit le leur. La réussite se mesure à l'aune de la consistance et de la qualité du projet du jeune. L'organisation de ces structures et leur fonctionnement doivent donc permettre révéler des capacités et des talents rendus invisibles dans le parcours antérieur pour que l'élève se retrouve dans une dynamique positive vis-à-vis des apprentissages et des savoirs, dynamique qui s'incarnera dans des parcours divers et à travers des actes concrets.

Puisque la rupture avec l'école a eu lieu, il faut imaginer et mettre en œuvre d'autres moyens, être innovant, c'est s'autoriser à... Il est important, bien plus que ce n'est fait actuellement, de diffuser et valoriser le travail des équipes (établissement expérimentaux, missions générales d'insertion, missions locales, associations...) qui, dans et hors l'école, accompagnent les jeunes en rupture et les aident à raccrocher, par un travail patient d'écoute et l'accompagnement et l'aide à la formulation et construction d'un projet personnel.

Un travail mené dans une forte coopération avec les parents. Sauf cas extrêmes, ceux-ci, quand on évite une attitude accusatrice à leur égard, montrent combien ils voudraient agir pour l'avenir de leur enfants, combien leurs attitudes apparentes de renoncement manifestent surtout la résurgence de leurs souffrances scolaires, et leur sentiment d'impuissance et de culpabilité envers leur enfant.

Mais les structures pour raccrocheurs représentent quelques dizaines de postes seulement répartis entre cinq établissements. Les redistribuer ailleurs, à d'autres niveaux d'enseignement, ne suffirait pas à étancher les besoins en matière de lutte contre le décrochage même si nous sommes convaincus que très tôt dans la scolarité des actions sont à mener. Il est fondamental que puissent exister, sur tout le territoire, des structures de l'Éducation nationale permettant à l'école d'être son propre recours. Elles peuvent jouer, du fait de leur caractère innovant, un rôle de levier pour l'ensemble du système scolaire et ainsi concourir, en lien avec la recherche, à améliorer l'offre globale.

### **Travailler avec d'autres partenaires institutionnels**

Les collectivités territoriales jouent un rôle grandissant dans le champ éducatif. Elles peuvent bien sûr soutenir directement les projets. Elles peuvent aussi être le lieu de rencontre des différents acteurs qui ont décidé de d'agir contre le décrochage : collègues, associations, familles, etc. pour des propositions cohérentes et ancrées sur un territoire, à partir de constats concrets partagés. Il ne s'agit pas de transfert de responsabilité, mais de dynamiques communes territoriales.

### **Références Cahiers pédagogiques :**

n° 496 : « Décrocheurs, décrochés »

n° 444 : « Décrocheurs... Comment raccrocher ? »

## **Le service public de l'orientation**

L'orientation en France souffre d'abord de sa conception. Elle s'intéresse plus à la décision, qui donne alors l'impression d'être imposée de l'extérieur, qu'à la construction en amont d'un projet personnel dont le volet professionnel est une composante pour laquelle l'école aurait pour rôle principal le conseil et l'accompagnement, même si elle ne peut se soustraire à son obligation de décision.

C'est donc à l'apprentissage d'un savoir devenir qu'il faut penser dans le cadre scolaire, familial et sociétal. Dans ces conditions, il n'y a plus d'échec de l'élève, mais un ajustement progressif de son projet avec le milieu dans lequel il entend évoluer. Nous soulignons qu'il ne s'agit pas d'utiliser l'orientation pour entraîner une résignation professionnelle et sociale, mais pour nourrir une ambition personnelle, moteur d'un engagement dans le cadre scolaire et professionnel.

Sur un plan concret, il est possible de penser le redéploiement des services de l'orientation dans une triple perspective :

1. la durée, avec, dès le premier degré, une sensibilisation menée sur les métiers dont la connaissance contribue à une orientation construite plutôt que subie,
2. le développement systématique, dans le second degré, des liens entre les programmes disciplinaires et les activités professionnelles,
3. un rôle plus important joué par le professeur principal dont la formation à l'accompagnement du projet personnel et d'orientation de l'élève sera menée en relation avec les services du SAIO, de l'Onisep, la formation des enseignants et de l'établissement où il exerce ainsi que les partenaires du bassin de formation et d'insertion.

### **Propositions**

1. Définir un véritable programme d'éducation à l'orientation avec des co-interventions de professeurs et de CO-P et le décliner dans les programmes du collège et du lycée,
2. redéfinir les missions des CO-P comme étant essentiellement axées sur le conseil à l'équipe éducative, aux élèves (pour quelques cas le nécessitant et en liaison avec le professeur principal) et aux familles,
3. les affecter dans des établissements, voire dans un bassin de formation et d'insertion, avec éventuellement une présence le mercredi en CIO, si elle s'impose et si elle est fréquentée par les élèves et les familles,
4. Revoir la politique d'information, en révisant la documentation de l'Onisep pour qu'elle évite les classements implicites entre les différents types d'études (notamment dans le cas des documents imprimés)

5. Revoir le scénario des conseils de classe pour qu'ils contribuent à l'éducation au savoir devenir évoqué ci-dessus : un travail collectif, progressif et ayant pour objectif le pilotage de son orientation par la personne au regard de ses rêves d'abord, de ses projets de plus en plus précis, puis de la mise en actes de ces intentions explicitées et rationalisées,
6. Imaginer, expérimenter puis évaluer pour l'améliorer un dispositif d'évaluation locale de l'orientation comme décision, mais aussi comme processus avec deux indicateurs principaux de personnalisation de la démarche et d'écart avec une « reproduction » des inégalités sociales,
7. Disjoindre partiellement l'orientation des résultats scolaires en examinant sur une durée d'au moins deux ans avant la décision d'orientation le projet de l'élève (en construction, d'où la nécessité de faire le point), les champs professionnels envisagés, les possibilités d'insertion et enfin les profils qui paraissent liés aux résultats, ce qui revient à repousser en fin de première le deuxième palier d'orientation,
8. Systématiser, de manière progressive, les parcours de découvertes des métiers et des organisations lors des trois dernières années de scolarité en collège en faisant émerger des projets chez les élèves par des dispositifs déjà éprouvés comme la conduite de projets d'information sur l'orientation dans un bassin de formation et d'insertion,
9. Introduire et développer la compétence à s'orienter dans le socle commun de connaissances et de compétences sans oublier de la faire bénéficier d'une évaluation adéquate.

**Références** *Cahiers pédagogiques* :

n° 463 : « L'orientation »

Collection *Repères pour agir* :

« L'orientation, c'est l'affaire de tous — Tome 1 : Les enjeux »

« L'orientation, c'est l'affaire de fous — Tome 2 : Les pratiques »



## Le renforcement de l'éducation artistique, culturelle et scientifique

---

Le socle commun a heureusement consacré une place importante, contrairement à ce que disent certains de ses détracteurs, à la « culture ». Malheureusement, on a d'une part isolé la culture scientifique de la culture humaniste, au lieu d'envisager des interactions et des convergences ; on a d'autre part trop mis le curseur du côté de la réception au détriment de la production.

Il est intéressant de reprendre ici ce qui est dit dans la compétence-clé « sensibilité culturelle » des Recommandations du Parlement européen. Après avoir rappelé l'importance de la connaissance des œuvres culturelles, on y insiste sur « l'épanouissement personnel au travers des multiples formes d'expression », sur le développement nécessaire de « la capacité de comparer ses propres opinions et expressions créatrices à celles des autres et de repérer dans une activité culturelle des possibilités économiques et de les réaliser. » On évoque aussi « une attitude « respectueuse et ouverte envers la diversité des formes d'expression culturelle » et sur la créativité de chacun.

Il ne faut pas opposer transmission et création, intégration de règles et modèles et inventions, ne pas s'enfermer dans une conception « religieuse » de la culture, mais bien s'appuyer sur la diversité culturelle pour retrouver l'universel.

### Propositions :

1. Remettre à l'ordre du jour une véritable éducation artistique, dont le dispositif « enseignement de l'histoire des arts » est partie intégrante s'il est en accord avec l'esprit qui a présidé à sa mise en place (ouverture très large, place donnée à l'inventivité de l'élève et à ses goûts, ponts entre œuvres à travers les époques et les lieux). Tout établissement du secondaire devrait mettre en place un plan d'action culturelle, qui soit au cœur du projet d'établissement.

2. Les disciplines scientifiques doivent être mises à contributions et être encouragées à l'interdisciplinarité, y compris en lycée où il faut encourager les TPE croisant sciences et « humanités ».

3. Les partenariats avec des institutions culturelles doivent être discutés et ne pas être fondés sur le prestige ou sur l'excellence d'une production qui serait l'œuvre d'une petite partie des élèves. Les critères de financement doivent être clairs et privilégier :

- le travail pendant les heures obligatoires en classe plutôt que les ateliers de volontaires
- des projets qui incluent les élèves les plus en difficulté

- des activités qui reposent sur des objectifs d'apprentissage, en lien avec les programmes scolaires

4. La formation des enseignants doit :

- préparer au montage de projets, à l'animation d'activités artistiques ou culturelles, au travail en partenariat,
- inciter à s'engager dans des pratiques culturelles comme spectateurs et comme acteurs,
- les faire collectivement réfléchir à leur mission de « passeurs culturels », capables d'inventer des moyens de rendre les œuvres accessibles, d'établir des liens entre la culture « ordinaire » et les formes culturelles plus « classiques » et patrimoniales, qui sont un bien précieux qui doit appartenir à tous.

5. Si une place doit être faite à des dispositifs spécifiques (classes à PAC, classes-patrimoines, clubs, accompagnement éducatif), ceux-ci ne doivent être un substitut à l'action ordinaire en classe et ne doivent pas disposer de tout le budget disponible.

Références *Cahiers pédagogiques* :

n° 492 : « Les arts, quelle histoire ! »

n° 486 : « Culture de l'école, culture des jeunes »

n° 443 : « La culture scientifique »

n° 464 : « Les arts à l'école »

Collection *Repères pour agir* :

« Pour enseigner l'histoire des arts — Regards interdisciplinaires »

## Des rythmes éducatifs adaptés

---

L'organisation du temps scolaire est actuellement avant tout déterminée selon des nécessités administratives : horaires identiques sur l'ensemble de l'école primaire, emploi du temps hebdomadaire fondé sur la brique de l'heure de cours au secondaire, regroupement des élèves par année scolaire, etc. Nous préconisons deux principes pour faire de la gestion du temps un atout au service des apprentissages :

1. Considérer la durée et la répartition du temps scolaire comme une variable à ajuster selon le territoire et l'âge des enfants,
2. Utiliser le temps scolaire comme une variable dans l'organisation pédagogique.

### Propositions :

#### *Des temps adaptés aux enfants*

1. Différencier la durée du temps scolaire selon les contextes éducatifs. Les enfants dont les parents sont peu disponibles, que ce soit pour des raisons financières ou de contraintes professionnelles, doivent pouvoir bénéficier d'une large offre éducative, au-delà du temps scolaire obligatoire. L'État doit accompagner les collectivités locales dans l'organisation de ces temps éducatifs. Pour répondre aux inégalités d'apprentissage, il faut pouvoir agir, entre autres, sur le temps de présence des élèves à l'école.
2. Favoriser l'élargissement des heures d'ouverture des écoles et établissements au-delà du temps de la scolarité obligatoire, leur accessibilité à des activités associatives à caractère éducatif, culturel, sportif.
3. Différencier la répartition et la durée du temps scolaire selon l'âge des enfants, en distinguant au moins l'école maternelle de l'école élémentaire, voire même selon les cycles de l'école primaire. Les enfants les plus jeunes ont besoin de rythmes les plus proches possible des rythmes naturels, quotidiens et saisonniers.
4. Favoriser la régularité du déroulement du temps quotidien, avec des repères stables dans les horaires et la répartition des activités, sans « trous » dans les emplois du temps...
5. Favoriser la régularité des activités tout au long de l'année, en lissant les ruptures de rythme liées aux vacances, en renonçant aux très artificiels trimestres. Les dispositifs du type « école ouverte » doivent devenir la norme, en particulier dans les territoires où les enfants restent désœuvrés durant les « vacances ».
6. Envisager une ouverture permanente des écoles et établissements scolaires tout au long de l'année, avec une période de vacances au choix entre mai et octobre pour les élèves et les personnels.

*Du temps au service de la pédagogie*

1. Encourager les structures permanentes ou temporaires multi-âges : classe multi-âge, groupe de tutorat mélangeant des élèves d'âge différent, sorties scolaires, etc.
2. Inciter à une organisation réfléchie du travail des enseignants et autres intervenants éducatifs, favorisant d'autres solutions que le modèle « un maître une classe » à l'école primaire ou que l'heure de cours avec emploi du temps hebdomadaire au collège et au lycée.
3. Favoriser la mise en place de cycles pluriannuels pour une meilleure gestion collective des apprentissages des élèves.
4. Considérer la gestion des temps d'apprentissage comme une compétence à développer pour les enseignants, pour ajuster les temps de travail collectif, en classe entière, en petits groupes, et les temps de travail individuel ; pour ajuster les temps selon la nature des activités intellectuelles demandées, selon l'âge et les besoins des élèves. Ainsi, la formation devrait combattre des idées simplistes comme celle d'aller lentement pour les élèves lents, ou de faire « sauter » des classes aux élèves précoces.
5. Considérer la gestion du temps comme un objectif d'apprentissage en soi pour les élèves : le respect des rythmes sociaux, la planification de son travail, la capacité à reporter ses impulsions du moment, etc.

**Argumentaire**

La question des rythmes scolaires est mal posée si on assimile l'activité intellectuelle demandée aux élèves pour apprendre, accroître leurs connaissances et développer leurs compétences, à un travail productif, au sens économique du terme, et pas mieux si on limite ce temps des apprentissages au travail scolaire.

*Apprendre moins longtemps, c'est forcément apprendre moins*

Il est regrettable que l'évolution du temps scolaire ait été liée à l'évolution du temps de travail des salariés. Que celui-ci ait fortement diminué depuis le XIX<sup>e</sup> siècle est incontestablement un progrès social, ce n'est certainement pas vrai pour la diminution du temps passé à l'école chaque semaine, chaque année. La libération progressive du samedi, la diminution progressive du nombre de jours de fréquentation de l'école au cours de l'année ont historiquement suivi la diminution du temps de travail des adultes, pour maintes raisons, mais certainement pas dans l'idée d'améliorer les conditions d'apprentissage. Ce fut caricatural avec le passage à la semaine de quatre jours avec des programmes toujours aussi chargés.

*Apprendre plus longtemps ne suffit pas à apprendre plus*

La notion de productivité n'a pas de sens en pédagogie. Il n'y a pas de relation simple, linéaire, entre ce qu'on apprend et le temps que l'on passe à l'apprendre, et cela aux différentes échelles de temps. Ainsi, il ne suffit pas d'allonger les journées scolaires, même avec des dispositifs joliment baptisés « accompagnement personnalisé » pour accroître les apprentissages quotidiens ; il ne suffit pas de faire refaire les apprentissages d'une année à un élève qui ne les auraient pas acquis la première fois (solution du redoublement), comme si les difficultés scolaires n'étaient qu'une question de durée d'exposition à l'enseignement ; il ne suffit pas non plus d'augmenter le nombre d'années scolaires dans la formation des.

jeunes pour mécaniquement améliorer leur formation

C'est encore plus net selon la nature de l'activité intellectuelle demandée : si on en reste à de la mémorisation de listes, à des compétences qu'il s'agit d'acquérir jusqu'à l'automatisme (lire des notes, jouer des gammes, etc.), un important entraînement quotidien sera sans doute efficace ; s'il s'agit de travailler des compétences de haut niveau comme la synthèse, la résolution de problèmes ouverts, la confrontation des points de vue, le croisement de notions de champs de connaissances différents, on ne pourra espérer mobiliser de façon efficace l'attention des élèves que sur des périodes de temps courtes, mais avec des délais d'apprentissage à envisager sur du long terme.

*On n'apprend pas seulement dans les tâches scolaires*

Cette confusion entre temps de travail et temps scolaire est également dommageable en véhiculant l'idée que le temps hors école ne serait que du temps de repos (en mettant de côté l'épineuse question des devoirs et des leçons, du homework, temps scolaire exporté de façon plus ou moins contraignante dans le temps familial). Les facultés d'apprendre des enfants ne sont pas des mécanismes qu'on active à la sonnerie du matin, et qui se débranchent en quittant l'école le soir. Les enfants apprennent en permanence, avant même d'aller à l'école, en communiquant avec les adultes, avec leurs pairs, dans toutes leurs activités culturelles, quelles qu'elles soient. Bien des études sociologiques se sont penchées sur la question, pour montrer que les inégalités à l'école se jouent aussi dans ces temps hors école, dans la mesure ce qu'ils y apprennent peut être réinvestis ensuite, ou pas, dans les activités scolaires.

*Apprendre, c'est se nourrir*

Une métaphore plus utile que celle du travail productif est l'alimentation, dans l'idée des « nourritures intellectuelles ». Une alimentation saine, c'est une alimentation régulière, variée, raisonnable. On ne peut pas faire de réserves, manger tous ses repas du jour en une fois le matin pour ne plus avoir à s'en occuper, ou bien beaucoup une journée pour jeuner le lendemain, ou encore beaucoup pendant six mois pour jeuner les deux suivants. Il y a le temps de l'alimentation proprement dite, et celui de la digestion. Même si ce n'est pas indispensable, s'alimenter est toujours plus agréable lorsque les produits sont appétissants... Il en va de même en matière d'apprentissage : on apprend mieux lorsqu'on apprend régulièrement, lorsqu'on apprend dans tous les champs de la connaissance, lorsqu'on le fait avec envie et motivation.

**Références :**

[http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero & id\\_article = 7448](http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero & id_article = 7448)

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-rythmes-scolaires.html>

**Références Cahiers pédagogiques :**

n° 490 : « Le temps d'apprendre »

Hors-série numérique :

« Les rythmes scolaires »

## **Une école attentive à la santé des élèves**

---

Quelle doit être la place de l'école dans l'éducation à la santé, domaine qui relève également des familles ainsi que d'autres services publics ? La question peut être délicate sur un domaine qui touche vite aux frontières de l'intime et du privé. Se la poser, en débattre entre acteurs système éducatif et partenaires est un préalable pour des actions pertinentes, efficaces.

Trois dimensions sont à considérer pour définir les missions de l'école en matière d'éducation à la santé.

1. Une école est un lieu de vie, où des soins peuvent donc être nécessaires, dans des lieux adaptés.
2. L'école est un lieu d'apprentissage, et l'éducation à la santé relève de bien des champs disciplinaires.
3. Une école participe à la vie de son territoire : elle doit être en relation avec les services sanitaires et sociaux, les associations, pour assurer le contact avec les familles, le suivi sanitaire des élèves, les actions d'information et de prévention.

Comment s'organiser pour assurer les missions de l'école en matière d'éducation à la santé ? On peut considérer qu'il s'agit de l'affaire de personnes compétentes, en premier lieu les infirmières scolaires et les médecins scolaires, ou bien, fréquemment, les professeurs de sciences de la vie et de la Terre, voire d'EPS, au risque de s'en remettre à eux seuls. On peut considérer qu'il s'agit de l'affaire de tous, au risque que ce ne soit celle de personne. Le mieux est bien sûr de rechercher l'articulation des actions des uns et des autres : les textes réglementaires y invitent, mais force est de constater dans les actions entreprises que cela est difficile, et peu favorisé par l'organisation des établissements ou des actions de formation.

Dans l'attribution de moyens horaires à l'établissement, un volant d'heures doit être explicitement prévu pour l'éducation à la santé, afin d'être réparti entre les personnels concernés, sous la responsabilité du conseil pédagogique. Ces moyens horaires favoriseraient l'organisation d'actions, également la participation au comité d'éducation à la santé et la citoyenneté prévue par les textes.

Quelles actions, quels contenus pour l'éducation à la santé ? Pour ne pas être déconnecté des autres activités scolaires, l'éducation à la santé doit être intégrée dans les préoccupations de fonctionnement au quotidien de l'établissement comme dans certains domaines d'enseignement.

Quatre dimensions doivent être plus particulièrement prises en compte :

1. « soigner le milieu » : cette expression, utilisée par les pédagogues pour souligner que c'est tout un environnement qui permet à une personne d'apprendre et pas seulement

une relation avec un maître, trouve particulièrement son sens à propos d'éducation à la santé. C'est en vivant dans un établissement construit, entretenu et organisé pour respecter les règles d'hygiène, assurer la sécurité de tous, que les élèves sauront prendre en considération les discours sur la santé. Pour inciter les jeunes à prendre soin de leur corps, rien de mieux que de leur proposer un environnement qui prenne soin du leur, dans les espaces de circulation, l'ergonomie du mobilier scolaire, la qualité des menus servis à la cantine, l'attention aux niveaux sonores, etc.

1. L'éducation aux choix : plutôt que les injonctions moralisatrices, l'éducation à la santé doit avoir pour but d'apporter les connaissances des compétences qui permettent aux enfants et aux adolescents d'effectuer des choix en toute conscience. Plutôt que de prescrire le comportement normé qui serait valable pour tous, il faut donner des repères en matière de législation, de connaissances scientifiques, faire réfléchir sur les usages sociaux, pour que chacun adopte des comportements qui lui permettent de vivre au mieux parmi les autres.
2. L'éducation aux médias : les questions de santé, plus généralement touchant au corps sont très présentes dans la communication publique (publicité, compétitions sportives, sites internet, etc.). Analyser les messages, textuels, iconographiques, vidéos, les replacer dans un contexte économique et social sont des compétences à travailler dans de nombreuses disciplines.
3. L'éducation morale et civique : en quoi ma façon de manger, conduire, faire du sport rejaillit-elle forcément sur mon entourage, la collectivité ? Quel modèle de l'humain est en jeu dans l'éducation à la santé ? Se réfère-t-on à une conception de la « bonne santé » comme apanage d'un individu moyen, voire idéal ? Ou bien prend-t-on en compte l'humanité dans toute sa diversité, composée d'êtres plus ou moins performants physiquement, plus ou moins bien voyants, plus ou moins bien entendants, plus ou moins gros, plus ou moins sensibles aux addictions, etc. ? Quel équilibre entre l'acceptation des différences, au risque du relativisme, et l'éducation à des comportements soucieux de sa santé et de celle des autres, au risque de la normalisation ?

Prendre en compte toutes ses dimensions doit permettre de ne pas réduire l'éducation à la santé à un renvoi à la seule responsabilité individuelle. C'est une question éducative, au sens le plus fort du terme.

**Références Cahiers pédagogiques :**

n° 497 « Le corps à l'école »

Hors-série numérique :

n° 24 : « Éducation à la santé »

n° 27 : « Développer des compétences en EPS »

## **Pour une scolarisation réussie des élèves en situation de handicap**

---

Le handicap est multiple, recouvre des réalités et des situations variées. Scolariser un enfant ou un adolescent en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire pose des questions auxquelles les enseignants ne sont pas nécessairement préparés.

La loi de 2005 et la circulaire de 2010 font de l'inclusion de tous les enfants dans la scolarité ordinaire une obligation. Celle-ci n'est que partiellement respectée, sa mise en œuvre repose trop souvent sur le volontariat des enseignants. Pourtant, tous les élèves, futurs adultes, citoyens, parents gagnent à expérimenter et penser la différence, à apprendre à vivre ensemble. C'est également une occasion pour les enseignants de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques pour le bénéfice de tous, de mettre en place avec les familles, les personnels médico-sociaux et les auxiliaires de vie un véritable partenariat.

Alors comment faire pour que l'inclusion, lorsqu'elle est possible, soit un bénéfice pour l'élève en situation de handicap, en termes cognitifs et sociaux, un bénéfice pour sa classe et pour son école ?

### **1. Travailler dans la coopération**

#### **a. avec l'équipe de direction**

Accueillir une ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) ou des élèves porteurs d'un handicap dans un établissement n'est pas une formalité administrative : le chef d'établissement doit informer l'équipe pédagogique, toute la communauté éducative, rassurer si nécessaire, organiser des rencontres régulières entre l'ULIS et les enseignants directement concernés, veiller à l'intégration de chacun dans la vie de l'établissement.

#### **b. avec l'élève et sa famille**

Les parents et les élèves concernés sont ceux qui connaissent le mieux le handicap pour le vivre au quotidien. Leur parole et leur expérience doivent être prises en compte pour les adaptations à mettre en place et les ajustements à réaliser en cours d'année.

#### **c. avec les personnes intervenant auprès de l'élève en situation de handicap et avec les autres enseignants**

Il existe des formations adaptées à chaque grande famille de handicap. Mais elles ne touchent pas tous les enseignants, toutes les académies et tous les handicaps de la même manière. La présence et la coordination de l'enseignante référente lorsque l'élève est suivi par la Maison départementale des personnes handicapées, des professionnels de la santé et du handicap (ergothérapeute, orthophoniste, médecin, etc.) lors des réunions d'équipe de suivi de scolarisation peut représenter une aide importante. Des rencontres, des rendez-vous téléphoniques réguliers avec l'un ou l'autre des partenaires sont souhaitables pour obtenir des



informations, des conseils individualisés adaptés à chaque situation, avec des suivis directs. Pourraient s'y adjoindre des forums de partages d'expériences, avec une banque de ressources, par exemple de documents pédagogiques adaptés. On peut compter également sur les qualités humaines de l'enseignant, sur son écoute et son regard pour lui permettre de trouver des adaptations dans sa classe.

Les aménagements réalisés pour les élèves dyslexiques ou ceux de l'ULIS peuvent être avantageusement utilisés pour les élèves en difficulté ou pour ceux dont le français n'est pas la langue première.

#### **d. avec les auxiliaires de vie scolaire (AVS)**

Les AVS doivent faire partie à part entière des équipes pédagogiques et éducatives. Ils doivent participer aux temps de concertation pour mettre en place des solutions adaptées aux élèves en situation de handicap.

#### **e. entre élèves**

Les élèves doivent être informés sur les divers handicaps, de ce qui est mis en place par l'école en termes de compensation pour aider l'élève scolarisé : adaptation de l'évaluation, mise en place du tiers temps, utilisation de l'ordinateur, du cahier duplicopieur, etc. Ces explications, faites par l'enseignant, l'élève, sa famille ou l'AVS contribuent à l'acceptation de la différence et aident à la mise en place d'une pédagogie différenciée.

Dans une classe et dans une école, on gagne à développer des réseaux d'entraide, une véritable culture de solidarité. Les élèves apprennent ainsi à échanger des compétences et des services, à travailler en équipe. Les qualités et les compétences sociales et civiques de chacun sont reconnues et valorisées.

## **2. Trouver une place pour chacun**

### **a. Grâce au socle commun**

Les compétences développées par les élèves en situation de handicap y sont valorisées et reconnues, par un parcours d'apprentissage clair. L'oral, les compétences sociales, les capacités à travailler en équipe doivent être davantage évalués.

### **b. La pédagogie du projet pour favoriser l'inclusion**

Le travail en équipe des enseignants comme des élèves doit être encouragé autour de projets artistiques, culturels, scientifiques. Ils sont des opportunités pour que chacun trouve sa place, favorise la responsabilisation, l'autonomie et la solidarité tout autant que l'acquisition de connaissances.

### **c. L'exemple particulier des ateliers de pratiques artistique et des résidences d'artistes**

Les ateliers de pratique artistique, ouverts à tous, rassemblent des élèves de l'enseignement général ou de l'enseignement ASH, ou encore de SEGPA, autour d'une pratique artistique où les compétences de chacun sont valorisées, sans recherche de performance et de compétition. Un autre regard est porté sur les élèves en situation de handicap qui y développent des compétences sociales, artistiques autres, peu valorisées à l'école. Les faire par exemple se produire sur scène avec des élèves dits « valides » contribue à montrer que chacun a sa place au sein de l'école et dans la société. Des partenariats avec les structures culturelles pour la mise en place de résidence d'artistes au sein des établissements scolaires doivent être facilités et encouragés.

Chaque enfant et adolescent en situation de handicap doit pouvoir trouver sa place au sein de l'école, y progresser dans ses apprentissages. L'enjeu dépasse la seule question du handicap : l'inclusion de ces élèves est une occasion d'apprendre à penser et à prendre en compte l'autre, l'étranger, les différences.

## Un climat scolaire apaisé dans les écoles et les établissements

---

En tant que mouvement pédagogique, nous sommes particulièrement sensibles à ce qui se déroule à l'échelle de l'établissement scolaire, de la communauté constituée par les élèves et les adultes en responsabilité de leur éducation et de leur instruction : loin de n'être qu'un rassemblement de sujets épistémiques d'un côté et de techniciens des apprentissages de l'autre, les quelques dizaines d'êtres humains rassemblés dans une école, un collège, un lycée sont traversés de sentiments, de besoins physiologiques et moraux, se côtoient avec leur histoire, leur vie quotidienne, leur personnalité, leur vie commune est faite de tensions, de conflits, de violence parfois.

On peut comprendre la nécessité pour l'institution qui dirige le système éducatif d'essayer de mesurer le climat des établissements scolaires dont elle a la charge. Au sein d'un établissement, on mesure plutôt la difficulté à réduire en chiffres la diversité des incidents, des heurts, des infractions aux règles, des réponses qui y sont apportées.

On peut comprendre également la nécessité d'annoncer des plans de « lutte contre la violence » pour signifier la mobilisation de l'éducation nationale face à des actes qui marquent l'opinion publique, qui inquiètent les parents et les élèves. On peine à se convaincre pour autant qu'une mesure d'ordre général, élaborée centralement soit pertinente pour résoudre des problématiques toujours singulières, liée à des contextes, des personnes ; on sait que les actes essentiels sont à poser en amont, avant que l'irréversible ne se produise, avant le temps du brouhaha médiatique.

Nous nous inquiétons des penchants, ces dernières années, à réduire les problèmes de violence à l'école à des problématiques individuelles, que ce soit pour repérer, morigéner et mettre hors d'état de nuire les « sauvages », ou pour s'inquiéter des victimes du « harcèlement scolaire ». Individualiser, c'est le plus souvent naturaliser (« que voulez-vous il est ainsi, victime ou bourreau, on ne le changera pas »), socialiser (« avec les parents qu'il a... »), médicaliser (« ça ne relève pas de moi, il ne reste que le suivi psychologique »). Il y a toujours un dernier de cordée, il y a toujours un enfant plus en difficulté relationnelle que les autres, qui réagit par la violence ou bien subit le poids du groupe en bouc émissaire : même s'il faut être particulièrement vigilant à ce qu'il suive le pas des autres, c'est avant tout en veillant au chemin emprunté par tous, en ménageant des pauses, en étant attentif à la météo que le guide parviendra à emmener l'ensemble de son groupe jusqu'au col. Considérer les individus, et tout particulièrement les enfants et les adolescents, ce n'est pas les renvoyer à leur seul libre arbitre, pas non plus les réduire à un déterminisme génétique, c'est prendre en compte leur histoire, leur environnement, c'est les regarder comme des personnes en devenir, c'est comprendre leurs actes et leur donner les moyens d'agir autrement, c'est vivre avec eux dans le cadre d'un collectif pour leur permettre d'y trouver leur place.

Nous nous inquiétons de l'excès de l'emploi d'un vocabulaire martial (« lutter » contre la violence, « combattre » l'absentéisme) à propos de ce qui est avant toute une question éducative. La lutte contre l'absentéisme dérive rapidement à la lutte contre l'absentéiste, et c'est bien le reproche que l'on peut faire à la loi dite Ciotti sanctionnant les familles concernées. Combattre, c'est distinguer deux camps, amis et ennemis, se situer dans l'un contre l'autre, laisser croire également qu'une issue du combat est possible : autant de simplismes qui n'aident pas à comprendre ce qui relève du fonctionnement d'une institution, de rapports éducatifs, humains.

Nous nous inquiétons enfin de la tendance à confondre les effets et leurs causes, à trop s'occuper de ceux-là au détriment de celles-ci. Une école calme et pacifiée parce que barricadée, protégée de caméras, où les élèves sont « tenus » est certainement plus vivable qu'une école en proie à la violence : est-ce pour autant un idéal éducatif ? Les élèves absentéistes sont mieux dans une salle de classe que dans la rue : mais si c'est pour y dormir, ou bien subir brimades et humiliations de la part d'autres élèves, ou encaisser mauvaises notes sur mauvaises notes, pourra-t-on se satisfaire vraiment d'une diminution des statistiques ? Faire diminuer la violence et l'absentéisme doit signifier avant tout faire progresser l'éducation et l'instruction des élèves. C'est bien l'enjeu majeur de l'école, qui peut donner du sens à l'action des professionnels.

La question du climat scolaire nous semble donc devoir être traitée à l'échelle de l'établissement, comme une responsabilité collective des professionnels en charge d'un groupe d'élèves. Il ne suffit pas pour cela de multiplier les intervenants, quelles que soient leurs compétences propres. Un élève entrant en 6e, habitués au fonctionnement avec un adulte de référence à l'école primaire, peut être pris en charge, selon les besoins, par une dizaine de professeurs, dont un « principal », une assistante sociale, une infirmière, un médecin scolaire, un conseiller principal d'éducation, un conseiller d'orientation psychologue, un ou plusieurs assistants d'éducation, voire, si le cas est difficile, le principal du collège et son adjoint. Croit-on que le fonctionnement sera encore plus efficace avec un deuxième professeur principal ou un « assistant chargé de prévention et de sécurité » supplémentaire ? À se demander s'il ne s'agit pas d'occuper les adultes plutôt que de s'occuper des élèves.

On s'accorde généralement sur l'importance du suivi des élèves par une équipe de professionnels : reste à trouver la bonne échelle d'intervention, l'organisation la plus favorable ; reste à définir ce que pourrait être « une taille humaine » pour les établissements scolaires.

Dans le système éducatif actuel, l'organisation des relations entre les adultes et les enfants s'établit à deux niveaux :

- Un établissement de plusieurs centaines d'élèves et de plusieurs dizaines de professionnels, avec un règlement intérieur commun, une gestion centralisée des absences et des retards, des entrées et sorties, de la circulation dans les locaux, mais guère de véritable vie commune ;

- une classe de deux ou trois dizaines d'élèves, constituée pour une année, encadrée par une dizaine d'enseignants. Si les élèves apprennent rapidement à se connaître, pour le pire et le meilleur, c'est beaucoup moins le cas de chacun de leurs enseignants, qu'ils rencontrent que quelques heures par semaine.

D'autres modalités de regroupement pourraient être bien plus favorables à la qualité des relations entre élèves, entre élèves et adultes, et donc à la prévention des problèmes de violence, de mal-être, d'absentéisme :

- un regroupement d'une centaine d'élèves (donc constitué de trois ou quatre classes, avec quatre ou cinq regroupements par collège, sept ou huit par lycée), encadrée par la même dizaine d'enseignants sur les deux ou trois années d'un cycle d'apprentissage : un nombre de personnes et d'une durée favorisant l'interconnaissance, des relations suivies, attentives, des règles de vie commune, des méthodes d'apprentissage et d'évaluation cohérente, etc.
- un regroupement d'une dizaine d'élèves (donc deux ou trois par classe), encadrée par un enseignant de référence, se rencontrant de façon régulière pour suivre de façon précise la scolarité de chacun.

Une telle organisation « à taille humaine » favoriserait alors une action collective à trois niveaux différents.

#### **À l'échelle du collectif et sur le temps long :**

- se mettre d'accord entre adultes sur la responsabilité des uns et des autres, les règles de vie, les priorités dans les valeurs, les attitudes à adopter dans les relations avec les élèves ;
- se mettre d'accord sur les équilibres à trouver entre le souci des progrès de tous et la réussite de quelques-uns, les temps de coopération et ceux de compétition, entre l'entraide et l'émulation ;
- être attentif au cadre de vie, aux temps d'accueil, à la convivialité ;
- organiser le temps pour favoriser le travail en équipe des adultes et des élèves ;
- établir des relations suivies avec les personnels compétents dans différents domaines, avec des partenaires extérieurs à l'école, pouvant intervenir pour réagir à des problèmes d'absentéisme ou de décrochage

À l'échelle du temps bref des situations violentes :

- éviter le face-à-face, le conflit personnel, gérer une crise de façon collective ;
- être capable de décider dans l'urgence si besoin, différer la réponse si possible.

**Face à des situations récurrentes :**

- mettre en place des dispositifs temporaires pour gérer autrement des élèves en rupture durable, qui s'enferment dans des comportements perturbés ;
- gérer éventuellement leur sortie temporaire de l'établissement vers des dispositifs externes, puis leur retour.

Rien de simple dans tout cela, et la combinaison de l'action collective dans les diverses dimensions éducatives et pédagogiques ne peut se déterminer que de façon dynamique, dans un contexte particulier et sans cesse mouvant. Pas de propositions magiques, mais des convictions à défendre en faveur d'une école pour tous, qui prenne soin de la jeunesse.

**Références Cahiers pédagogiques :**

n° 488 : « Violences, l'école en cause »

Hors-série numérique :

n° 14 : « Face aux classes difficiles »

Collection *Repères pour agir* :

« Prévenir la violence au collège. À travers le dispositif, parlons tabou »

## **La vie scolaire et l'éducation à la citoyenneté**

L'apprentissage de la citoyenneté démocratique est à considérer sous trois dimensions :

1. des pratiques individuelles relevant de l'usage des libertés fondamentales d'expression et d'opinion : élaborer une opinion, prendre la parole, argumenter, etc.
2. l'adhésion à une collectivité constituée, avec des ses valeurs et ses lois
3. la participation à des institutions organisant les relations de pouvoir.

Dans les établissements scolaires, l'éducation à la citoyenneté se réduit trop souvent à cette troisième dimension, négligeant les deux autres, au risque d'un formalisme qui n'a de démocratique que l'apparence : des délégués élus selon les règles, mais sans être ensuite consultés, devant se contenter de prendre des notes lors des conseils de classe, ne faisant qu'écouter sans repères les débats des conseils d'administration ; des heures de vie de classe dont on ne sait trop que faire, sans prise de parole organisée, sans modalités de décision, etc.

Pour que de telles institutions soient crédibles, vivantes, l'implication dans la vie de l'établissement doit dépasser la seule inscription administrative, le seul respect des emplois du temps. Une école n'est pas un centre commercial, les enseignants au service d'élèves à la recherche de diplômes. Une école n'est pas une entreprise, avec des relations contractuelles entre employés. Elle peut, doit avoir l'ambition d'être davantage qu'une collection d'individus, élèves et enseignants, pour constituer une collectivité, auxquelles chacun se sent appartenir, dont chacun se sent solidaire.

Cela passe :

- par une attention portée à l'accueil des enseignants et des élèves, à la composition des classes et des équipes pédagogiques,
- par la définition d'un projet collectif d'établissement,
- par des rites collectifs, au quotidien (à l'occasion de l'entrée ou de la sortie, des repas, des pauses, etc.) comme sur l'année (lors des départs ou des retours de vacances, lors de voyages collectifs, d'épreuves sportives, etc.).

Pour que les élèves soient en mesure d'aspirer à exercer, puis en soient capables, les responsabilités qu'on leur propose, le développement de leurs compétences sociales et civiques est essentiel, et la compétence 6 du socle commun trouve de ce point de vue tout son sens. Telle qu'elle est présentée actuellement, elle vise des objectifs de natures très différentes :

- la maîtrise de concepts et notions : citoyenneté, identité, nationalité, démocratie, laïcité, médias, budget, emprunt, épargne, etc.
- l'acquisition de comportement et de valeurs : respect des principes de la civilité, des règles de sécurité, d'écoute, de prise de parole, respect de l'autre, etc.
- le développement de l'esprit critique (éducation aux médias) et de la capacité à agir.

Si les deux premiers thèmes correspondent au cadre dans lequel peut s'exercer la citoyenneté, en rester à l'« apprentissage » de ce cadre est insuffisant. Le travail autour de cette compétence 6 du socle peut donner lieu à un véritable apprentissage de la citoyenneté, au sens large, en évitant les dérives possibles (un retour au cours de morale ou une simple « instruction civique » faite de présentation des institutions et des comportements de « bon citoyen »). Apprendre aux élèves à respecter la loi est important. Leur donner les outils pour savoir comment ils peuvent agir pour la faire évoluer dans un cadre démocratique s'ils la trouvent imparfaite l'est tout autant.

Pour ce faire, les enseignants doivent proposer des mises en situation aux élèves afin de donner davantage de sens aux savoirs et valeurs civiques visés, les amener à confronter

leurs opinions : mettre en place des dispositifs de coopération, travailler sur le tri des sources d'information, organiser des débats régulés, faire vivre de façon concrète des textes littéraires, des témoignages historiques, étudier des statistiques pour apprendre à les décoder, aider à structurer sa pensée, aborder l'acte d'argumenter dans toutes ses dimensions et pas seulement dans le pour ou contre, mettre la pensée complexe au premier plan, etc.

**Comment évaluer ?** Quelle alternative à la note de vie scolaire ?

L'utilisation de critères qualitatifs en lieu et place d'une note chiffrée comme la note de vie scolaire est bien plus approprié pour mesurer les progrès, prendre en compte les rythmes d'apprentissage différents, donner une place aux pratiques de coévaluation et d'autoévaluation. Agir comme citoyen est une compétence complexe qui nécessite un apprentissage différencié et sur le long terme.

**La question du partenariat**

De nombreuses associations et collectivités locales contribuent à l'apprentissage de la citoyenneté. Certaines proposent des partenariats aux établissements scolaires qui ne sont pas des projets « clés en mains » mais des pistes d'interventions que les enseignants peuvent ancrer dans leurs programmes et progressions. Il convient de prendre en compte ces partenaires en favorisant les partenariats avec les associations, les interventions dans les établissements d'élus, de responsables syndicaux, associatifs

Il faut également prendre en compte les compétences acquises en dehors du cadre scolaire, dans le milieu associatif par exemple, et associer les partenaires à l'évaluation des compétences sociales, civiques et citoyennes

**Références Cahiers pédagogiques :**

n° 433 : « la démocratie dans l'école », avril 2005

n° 485 : « La vie scolaire, l'affaire de tous ? »

n° 487 : « Filles et garçons à l'école »

n° 451 : « La sanction »

n° 433 : « La démocratie dans l'école »

n° 431 : « La laïcité à l'école aujourd'hui »

A paraître : ouvrage « Construire les compétences sociales et civique au collège », Laurent Fillion, CRDP Amiens et *Cahiers pédagogiques* (fin 2012)



## Une grande ambition pour le numérique

---

L'école doit s'adapter aux évolutions technologiques et sociétales pour aider à la formation du citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle. Nous ne pouvons passer à côté de cette révolution. La question des infrastructures et du matériel occulte trop souvent la question des usages, de la culture numérique, de la formation et des implications qu'ouvre le numérique, infinies et passionnantes. Il est vrai que la séparation de ces deux domaines entre les différents niveaux de collectivités territoriales ne facilite pas une approche globale. Or, c'est bien la question de la pédagogie et de « ce qui se passe » avec les élèves qui est essentielle, nous voyons dans l'intégration du numérique à l'école une opportunité remarquable d'inventer et d'imaginer d'autres possibles.

### Propositions d'actions et de priorités :

1. Plutôt que de laisser s'installer une communication « diabolisante » autour d'Internet, il faut partir des usages positifs et écouter les élèves et leurs parents pour mieux les accompagner vers un usage réfléchi des outils du numérique. C'est la prévention la plus efficace contre les dérives. L'Éducation Nationale dispose en son sein de personnels compétents pour mettre en œuvre cet accompagnement auprès des équipes éducatives qui auront à le porter auprès des élèves et de leur famille.
2. Faire connaître et mettre en valeur les expérimentations comme cela se fait déjà lors des journées de l'innovation et du Forum des enseignants innovants, favoriser le développement de rencontres à l'échelle académique. Soutenir les innovations, communiquer à leur propos, favoriser les recherches-actions, permettre qu'elles ne restent pas indéfiniment au stade de l'expérimentation en leur permettant de s'étendre et de devenir acquises.
3. Travailler en confiance avec les enseignants qui utilisent régulièrement le numérique dans leur classe : ne pas filtrer arbitrairement les réseaux dans les établissements (la règle doit être l'ouverture maximale avec une possibilité de contrôle, quand un contexte particulier l'exige, décidé par la commission numérique/TICE ou le conseil des maîtres), autoriser l'utilisation du matériel personnel des élèves (ordinateurs, téléphones, tablettes, etc.) à des fins pédagogiques, consulter les équipes pour évaluer le matériel nécessaire à leur travail et faciliter la mise en commun des ressources produites et des expériences menées.
4. Mettre en œuvre un plan de formation initiale et continue au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation en intégrant le numérique de manière transversale, pour amener les enseignants à travailler « avec » le numérique et pas seulement « sur » le numérique.

5. Redéfinir les missions de l'enseignant (et donc les modalités de son recrutement) afin qu'il soit véritablement en mesure d'accompagner ses élèves dans leurs apprentissages, de favoriser leurs prises d'initiatives et leur créativité pour qu'ils puissent devenir les acteurs de demain. Accompagner ce changement par la formation, les programmes et la mise en place de groupes de réflexion et d'échanges de pratiques.
6. Solliciter les acteurs associatifs pour impliquer ensemble parents, enseignants et élus dans les espaces numériques existants ou à inventer (montage de rencontres, ateliers, conférences) A ce sujet, les Projets Éducatifs Locaux peuvent être un vecteur intéressant de cette rencontre multi-acteurs autour d'un outil et d'un thème qui s'y prêtent.
7. Impulser un mouvement auprès des collectivités locales pour rendre prioritaire et plus cohérent l'équipement et la maintenance dans leurs territoires respectifs. Dans le même temps l'Éducation Nationale se devra de favoriser l'appropriation de ces outils par ses personnels et mettre en place les conditions matérielles et organisationnelles pour que les équipes pédagogiques puissent travailler à la mise en place d'innovations pédagogiques qui soient véritablement des réponses aux problèmes qu'elles rencontrent sur le terrain.

Contribution de l'association e.l@b, cosignée par le CRAP-*Cahiers pédagogiques*:

*E.l@b regroupe des enseignants mais aussi des parents, des étudiants et des chercheurs, convaincus que le numérique peut et doit contribuer à faire évoluer l'école vers plus d'implication des élèves, plus de collaboration, plus d'efficacité et plus de réussite.*

<http://www.elab.fr/>

**Références** *Cahiers pédagogiques*:

n° 498: « Apprendre avec le numérique »

n° 482: « Web 2.0 »

## Une école plus juste pour tous les territoires

### Principes :

1. Recentrer la politique de l'éducation prioritaire sur les problèmes d'apprentissage des élèves, et non pas sur des questions de traitement des violences et incivilités.
2. Affirmer, plus qu'ailleurs, l'impératif d'une école pour tous, sans élitisme, sans se satisfaire de la réussite de quelques-uns : une école où chacun est accueilli, où chacun trouve sa place, où chacun progresse dans ses apprentissages.
3. Poursuivre la logique de dispositifs spécifiques : non pas simplement, ou seulement, « donner plus à ceux qui ont moins », formule pauvrement quantitative, mais plutôt « donner autrement à ceux qui fonctionnent autrement », promouvoir un enseignement différent à destination de ceux qui entretiennent un rapport conflictuel à l'école.

### Propositions :

#### *Un fonctionnement local qui autorise des marges de manœuvre aux acteurs*

1. Conserver le choix actuel d'une politique spécifique concentrée sur un petit nombre d'établissements en difficulté, ces dernières années identifiés par un label « ambition réussite », puis « éclair », afin d'en permettre le suivi national et de favoriser des mutualisations de réflexions et de pratique.
2. Développer une politique adaptée aux établissements actuellement en « réseau de réussite scolaire », sans limiter le suivi particulier que nécessite certaines situations à la diminution du nombre d'élèves par classe.
3. Développer à différents niveaux la logique de réseau, en articulant plus fortement l'action de l'éducation nationale avec les projets éducatifs locaux : intégrer les apports des collectivités locales, des établissements culturels, des associations comme partenaires et pas seulement prestataires de services.
4. Instituer un conseil pédagogique de réseau, avec un président différent du responsable administratif, en charge de la coordination des actions pédagogiques et du suivi des responsabilités pour la mise en œuvre des priorités retenues.
5. Supprimer l'appellation « préfet des études », peu adaptée à des professionnels des apprentissages, et surtout privilégier l'attribution aux personnels surnuméraires de missions transversales, au niveau des cycles pluriannuels ou bien de l'ensemble de la scolarité, à l'échelle de l'ensemble du réseau.
6. Privilégier les réseaux regroupant plusieurs établissements (deux ou trois collèges, une dizaine d'écoles) pour atteindre une taille critique permettant d'envisager la mutualisation de moyens, l'organisation de diverses formes de formation, des modalités de gouvernance variées.

*Un fonctionnement pérenne grâce à la stabilité des équipes*

L'affectation des personnels dans les établissements les plus en difficulté doit être :

1. transparente : un postulant doit pouvoir connaître les spécificités du poste, avoir pu contacté ses futurs collègues, prendre connaissance du projet d'établissement, du contexte local au moment de la formulation de sa demande ;
2. suivie : le nouvel affecté doit avoir des garanties en termes d'accompagnement dans la prise du poste, de formation aux spécificités du contexte, ainsi que sur des questions matérielles (possibilité de logement à proximité de l'établissement, prise en compte des problèmes de transport, etc.) ;
3. pérenne : tous les personnels doivent être titulaires de leur poste, exerçant tout leur service dans le même établissement, les effectifs comme l'organisation du travail devant permettre d'assurer la continuité de la présence des adultes devant les élèves.

Le recrutement et l'affectation sur les postes d'encadrement, de coordination ainsi que pour les fonctions spécifiques doit se faire selon des modalités particulières, en accord avec les principes de l'éducation prioritaire.

*Des écoles efficaces grâce à des professionnels des apprentissages*

1. Développer la culture pédagogique et la maîtrise de la didactique des différentes disciplines plutôt que seulement « favoriser l'innovation », en s'appuyant sur le capital des recherches, réflexions et pratiques discutées et élaborées depuis, au moins, les premiers temps de l'éducation prioritaire.
2. Développer la co-formation des différents acteurs plutôt que « mutualiser les bonnes pratiques » : acquérir des gestes professionnels nécessite, à l'échelle individuelle comme collective, de s'approprier des notions, des démarches, des outils pour ajuster son action à des contextes toujours particuliers.
3. Articuler dans la formation continue l'élaboration et le suivi d'actions locales avec l'apport de ressources extérieures : partenaires associatifs locaux, mouvements pédagogiques et associations complémentaires, chercheurs.
4. Diversifier les conditions d'exercice des personnels, dans la logique entamée avec les professeurs référents et les assistants pédagogiques : co-intervention, prise en charge de groupes d'élèves de taille adaptée, attribution de responsabilités variées dans le fonctionnement de l'établissement. Plus qu'ailleurs, le métier de professeur, centré sur des temps d'enseignement disciplinaire face à un groupe fixe d'élèves, modalité que l'on sait souvent éprouvante, doit évoluer.
5. Autoriser les professeurs à disposer de marges de manœuvre sur les contenus d'enseignement : faire progresser les élèves en difficulté ne nécessite pas seulement de diversifier les méthodes pédagogiques pour travailler les mêmes savoirs et compétences qu'ailleurs, mais également de définir des priorités à l'intérieur et entre les disciplines.

6. Évaluer l'action des équipes enseignantes et éducatives en prenant en compte toute la complexité des actions pédagogiques, en valorisant les réussites, en recherchant les points d'appui pour les évolutions possibles. Les indicateurs chiffrés ne doivent être que des éléments parmi d'autres d'une telle évaluation.

#### *Des écoles accueillantes*

1. Améliorer l'image des établissements dans leur quartier passe d'abord par leur apparence et leur aménagement : des grilles et caméras à l'entrée, des toilettes cadenassées ou insalubres, des locaux bruyants, des espaces sans végétation délivrent un message négatif à ceux qui fréquentent le lieu. Si une école ouverte sur son environnement n'est pas pour autant sans limites, matérielles et symboliques, la sécurité des élèves ressort d'abord de préoccupations et d'actions éducatives, de la part de personnels présents disponibles.
2. Plus qu'ailleurs, favoriser les activités qui permettent d'intégrer l'école dans son quartier : présence dans les écoles et établissements de locaux pour les associations, pour des activités culturelles et sportives, etc.

#### **Argumentaire**

Pour les *Cahiers pédagogiques*, revue issue d'une initiative ministérielle instituant en 1945 des dispositifs dérogatoires intitulés « classes nouvelles », donc dès l'origine de bulletin de liaison entre enseignants mettant en œuvre des pratiques différentes pour améliorer les apprentissages et l'éducation de la jeunesse, la politique d'éducation prioritaire est pertinente comme réponse aux inégalités de réussite scolaire constatées selon les territoires. Trente ans après sa mise en place, il s'agit surtout de s'appuyer sur l'existant pour en pérenniser et développer les réussites. Si la politique des zep n'a pas eu globalement l'efficacité souhaitée, elle a abouti à des avancées quand les conditions locales étaient réunies. Les études et rapports produits, même incomplets, les dispositifs et fonctionnements expérimentés, quels que soient leurs limites, l'engagement indéniable de bien des personnels constituent un capital qu'il s'agit avant tout de faire fructifier.

Pour cela, il faut à la fois freiner et accélérer.

Freiner, en ne faisant pas table rase de l'existant, en évitant les annonces tonitruantes, les labels ronflants, les prétentions à obtenir des résultats rapides grâce à quelque solution miracle, toutes choses qui ont plutôt tendance à démobiliser les personnels qu'à les encourager et les outiller. S'il y a un message fort à faire passer auprès des personnels de ces établissements, c'est un engagement de l'institution à les accompagner de façon durable dans leurs missions et leurs efforts.

Accélérer, dans le sens des réussites constatées, en particulier dans le recentrage sur les questions pédagogiques, la différenciation des métiers (professeur référent, assistant pédagogique), dans des modalités variées de pilotage.

Freiner, en ne faisant pas de « l'innovation pédagogique » une injonction vis-à-vis des équipes : d'abord parce que l'innovation doit avant tout s'appuyer sur une large culture en matière de pédagogie et de didactique, loin d'être très répandue dans notre système ; ensuite parce qu'il est du ressort de l'institution de mettre à disposition des enseignants des ressources en termes d'accompagnement et de formation pour permettre d'assurer leur mission, sans forcément être « innovant ».

Accélérer, en contribuant à la professionnalisation des personnels, en évitant la caricature de « bonnes pratiques » qu'il suffirait de diffuser et mettre en œuvre.

Freiner, en faisant le point sur les solutions initiées d'un établissement autour des missions des professeurs référent, en étudiant soigneusement intérêts et limites de leur fonctionnement.

Accélérer, en donnant aux établissements les moyens de permettre à tous les personnels d'acquérir et exercer des compétences variées prenant en charge toute la diversité des tâches éducatives : relations avec les parents, avec les partenaires, suivi de l'orientation des élèves, responsabilité de la mise en œuvre des diverses « éducations à... », etc.

Coordonner ainsi cette politique et ses établissements nécessite des modes de fonctionnement stable, une organisation du travail réfléchie, précise. Les établissements de l'éducation prioritaire ont trop souvent été soumis aux aléas de la personnalité et des compétences du chef d'établissement. Ils doivent fonctionner selon une répartition claire des responsabilités, selon une logique qui permette d'associer fortement tous les personnels à l'élaboration et à la prise des décisions.

**Références** *Cahiers pédagogiques* :

n° 499 : « L'éducation prioritaire »

n° 467 : « L'égalité des chances »

## Une gouvernance renouvelée

---

### Principes :

1. Plutôt que le terme « d'autonomie », raisonner en termes de responsabilités à exercer au niveau de l'école ou de l'établissement, en les définissant et les ajustant à la fois par rapport à celles des différents professionnels y exerçant comme à celle de l'échelon hiérarchique supérieur.
2. Utiliser l'organisation du travail des personnels comme une ressource au service d'apprentissage des élèves, en cherchant des formules alternatives à l'existant : la simple répartition des enseignements entre professeurs au primaire, la subtile répartition des disciplines, des enseignants et des classes dans des grilles d'emploi du temps hebdomadaires au secondaire.

### Propositions :

#### *Organiser la constitution des équipes éducatives*

L'affectation des personnels dans les établissements doit être

1. transparente : un postulant doit connaître le contexte local, avoir pris connaissance du projet d'établissement lors de la formulation de sa demande de mutation ;
2. suivie : en particulier s'il est débutant dans le métier, le nouvel affecté doit être accompagné dans la prise du poste, dans son intégration à l'équipe ;
3. pérenne : il est essentiel de faire en sorte que tous les personnels exercent leurs fonctions dans un même établissement, et donc de limiter autant que possible les services partagés.

#### *Définir comme relevant de la responsabilité de l'établissement, dans un cadre national :*

1. le fonctionnement de la vie scolaire, pendant comme en dehors du temps d'enseignement ;
2. la déclinaison locale des contenus d'enseignement ;
3. la répartition des horaires affectés aux enseignements dans leurs différentes modalités ;
4. les modalités d'évaluation des acquis des élèves, en particulier du socle commun de connaissances et de compétences
5. l'organisation de la progression des apprentissage des élèves sur l'ensemble du cursus ;
6. les relations avec les parents d'élèves et les partenaires locaux, associatifs ou institutionnels ;
7. une part de la formation des personnels, dans sa dimension locale.

### *Organiser le travail collectif*

1. Identifier et répartir toutes les responsabilités relevant de l'établissement : chacune doit avoir un référent proposant des modalités de fonctionnement et d'évaluation, veillant au suivi de sa mise en œuvre.
2. Coordonner les activités pédagogiques de l'établissement dans le cadre du conseil pédagogique ; la structuration de celui-ci peut être définie localement, en privilégiant sa présidence par un membre élu du personnel.
3. Attribuer les moyens en personnels de façon suffisamment souple pour autoriser des marges de manœuvre dans l'organisation des enseignements : par exemple, dans le secondaire, en nombre de demi-journées sur les grands pôles d'enseignement plutôt qu'en nombre d'heures pour chaque discipline.

### *L'institution doit accompagner l'établissement dans deux domaines :*

1. en apportant des ressources, humaines, mais également en termes de formation et de conseil ;
2. en contribuant à l'évaluation de son action, qualitativement comme quantitativement, à partir des objectifs du projet d'établissement comme des finalités nationales.

### **Argumentaire**

Les débats sur la question de l'autonomie des établissements se limitent souvent à la question des relations entre ceux-ci, voire la seule personne de leur chef, avec l'échelon supérieur. Il nous semble indispensable de prendre le problème dans l'autre sens : dans la répartition des responsabilités entre chaque personnel et l'établissement dans lequel il exerce ses fonctions.

L'enseignant est certainement l'échelon du système éducatif où existe actuellement la plus grande autonomie : si chaque professeur doit se référer à des programmes, respecter les horaires, prendre en charge les groupes d'élèves indiqués, il a toute latitude pour organiser les apprentissages, leur évaluation, le fonctionnement du groupe d'élèves, etc. Ce que l'on peut entendre parfois comme « utilisez votre liberté pédagogique » se transforme souvent, en particulier pour les enseignants débutants dans le métier ou exerçant dans les établissements difficiles, en « débrouillez-vous comme vous pouvez ». Bien des collègues doivent faire face seuls à leurs difficultés, dans des classes où les apprentissages se réduisent à peu de choses.

On sait également que bien des établissements, en particulier dans le secondaire, connaissent une forte tension entre la direction et les enseignants, celle-ci étant responsable de tout, ou presque, jusqu'au seuil des classes, ceux-ci ne s'occupant de rien, ou presque, sortis des leurs.



À l'heure où la forme classe est fortement interrogée, par exemple par le développement des dispositifs d'accompagnement personnalisé, il s'agit de passer de la définition d'une école ou d'un établissement comme une collection d'enseignants se répartissant des classes à la constitution d'un collectif responsable d'un ensemble d'élèves et s'organisant pour assurer leurs apprentissages.

Pour autant, nous voudrions dire nos réserves quant aux incantations à l'expérimentation ou à l'innovation de la part de l'institution à destination des enseignants.

C'est d'abord paradoxal que l'institution signale elle-même que le fonctionnement ordinaire, réglementaire, ne serait pas satisfaisant et qu'il faudrait le faire évoluer ; ce peut être ensuite déstabilisant de demander à chaque enseignant de trouver par lui-même des solutions pour remédier à ce qui ne fonctionne pas.

Il faut donc dire que c'est de la responsabilité première de l'institution que d'analyser les limites des pratiques en usage, de recenser les recherches et les expériences susceptibles de constituer des pistes d'évolution, d'accompagner les enseignants dans leur mise en œuvre éventuelle, selon les contextes.

Les invitations à expérimenter ne peuvent donc s'entendre que soutenues par une solide formation, et les établissements doivent contribuer au développement de la culture pédagogique et didactique de leurs personnels. C'est bien dans un cadre collectif que les pratiques doivent évoluer, dans des dispositifs permettant l'élaboration et le regard mutuels des enseignants sur ce qu'ils mettent en œuvre, dans la recherche de cohérence et de convergence dans les différentes actions entreprises.

**Références** *Cahiers pédagogiques* :

n° 458 : « Diriger un établissement scolaire »

n° 452 : « L'esprit d'équipe »

## Les parents, partenaires de l'école

---

### Historique

L'école de l'Ancien régime éloignait les parents de l'école pour garantir l'éducation religieuse d'une élite soumise à l'autorité d'une royauté de droit divin ; les enfants du peuple devant se contenter de savoirs rudimentaires.

Jules Ferry a substitué le droit républicain au droit divin et rendu obligatoire un enseignement chargé de faire acquérir les savoirs capables de permettre à chacun d'exercer sa citoyenneté. Mais il a tenu l'école à l'écart des familles qui sont, traditionnellement, les relais de l'autorité de l'église et des notables.

Aujourd'hui, il faudrait repenser une école qui associe les parents-citoyens à l'objectif, formulé par Condorcet, « d'établir entre les citoyens une égalité de fait et de rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi ».

Plutôt qu'un pouvoir de contrôle de l'école par les parents, il s'agit de faire en sorte que les parents-citoyens deviennent réellement les partenaires d'un système d'éducation qui se réfère aux valeurs de la démocratie.

### Définition

Si enseignants et parents existent en tant qu'individus libres de leurs opinions, de leurs affects et de leurs choix de vie, ils deviennent respectivement des représentants de l'institution scolaire et de l'institution familiale dès qu'ils agissent dans le cadre de l'instruction scolaire des enfants. Leur référence commune est alors l'impérieuse nécessité d'assurer à chaque élève la formation qui lui permettra de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle de manière responsable et éclairée.

Il est, par conséquent, nécessaire que des cadres institutionnels et des modalités soient définis pour faire en sorte que, dans tous les cas où les parents sont informés, consultés ou sollicités, un statut de partenaire à part entière leur soit accordé.

### La place et le rôle des parents

S'il n'est pas question de confondre la place et le rôle que tiennent d'un côté les enseignants et de l'autre les parents, il faut rappeler que chaque parent a une place à l'intérieur du triangle constitué par le savoir, le maître et l'élève.

1. Du côté de l'élève, le parent doit assurer la sécurité matérielle et affective qui permettra à son enfant de dépasser la déstabilisation inhérente à toute situation d'apprentissage.
2. Au côté du maître, avec lequel il partage une position d'autorité, le parent est en situation d'aider l'enfant-élève à accepter les contraintes de l'apprentissage et les règles de vie collective. Il est, par ailleurs, appelé à agir en tant que citoyen pour que les orientations de la politique éducative restent fidèles aux valeurs de la démocratie.
3. Du côté des savoirs, le parent est le premier acteur social en situation de faire le lien entre les savoirs scolaires et les savoirs vivants.

À chacun de ces trois pôles, il faut non seulement que la place des parents soit affirmée, mais aussi qu'un rôle leur soit reconnu dans le cadre de l'institution scolaire.

1. Autour du pôle de l'élève, la présence matérielle d'un lieu réservé aux parents à l'intérieur de chaque établissement scolaire (une salle des parents) peut représenter symboliquement l'idée que la famille et l'école ne sont pas deux univers étrangers l'un à l'autre. De plus, le recours aux parents peut s'avérer un moyen efficace pour désamorcer les situations de conflit entre élèves ou entre élèves et enseignants.
2. Autour du pôle de l'autorité et du pouvoir, les parents doivent jouer un rôle autre que consultatif. Ils ont un avis à donner sur l'organisation du temps et de l'espace, sur la répartition des crédits, sur les modes de communication entre école et famille, sur la politique éducative et culturelle, sur l'insertion de l'établissement dans son environnement socioéconomique. Autant de questions qu'il faut mettre à l'ordre du jour des conseils d'administration, qui doivent faire l'objet d'une entrée du projet d'établissement, en concertation avec les parents. Il est d'autant plus nécessaire, alors, que des organisations représentatives expriment le point de vue des parents-citoyens dans les instances locales, régionales et nationales où sont discutées les orientations de la politique éducative. L'école doit être d'autant plus attentive envers les parents des classes sociales les plus défavorisées ou ayant un vécu douloureux avec l'école, en se donnant les moyens de lutter contre le sentiment d'incompétence, voire d'indignité qui existe parfois, en montrant que tous y ont leur place.
3. Autour du pôle du savoir, l'attention que les parents portent aux savoirs abordés en classe est le gage de la continuité d'un lien éducatif qui engage paritairement l'école et la famille. C'est la condition pour que les savoirs appris deviennent formateurs. Réciproquement, les parents sont en droit d'attendre que l'école les tienne informés du sens des méthodes et des contenus d'enseignement. Cette information est en particulier indispensable aux parents pour éviter qu'ils ne se substituent aux enseignants quand ils aident leurs enfants à effectuer le travail à la maison (notamment au primaire où la loi interdit que ce travail prenne la forme de « devoirs »). Ils sont en droit de proposer qu'à l'intérieur des dispositifs pédagogiques, l'occasion leur soit donnée de faire part des expériences, des analyses et de l'expertise acquises dans les situations de la vie professionnelle et sociale. Ils peuvent enfin être en mesure d'animer des activités dans le cadre de la vie scolaire. On peut imaginer que les établissements scolaires pourraient devenir ainsi des pôles de rencontres intergénérationnelles qui joueraient le rôle de centres de ressources culturelles. Ce que la Ligue de l'enseignement appelle des « Maisons du savoir et de la formation permanente ».

### Reconstituer le « lien éducatif »

Tout divorce entre l'institution familiale et l'institution scolaire constitue une rupture du lien éducatif et se traduit autant par un déficit d'éducation et d'instruction que par un déficit de citoyenneté.

Si, donc, l'on s'en réfère à Condorcet, offrir à tous les futurs citoyens « *les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs [...] pour assurer à chacun d'eux la facilité [...] de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé* » signifie que l'école doit se situer au cœur des réseaux où se croisent et s'interpellent les savoirs, les compétences et les sensibilités de tous ceux qui composent le tissu social.

De nombreuses études, mais aussi les expériences comme « le collège à la maison » montrent que l'ouverture des établissements scolaires aux parents et à l'environnement socioéconomique est non seulement un facteur d'apaisement et de réussite, mais aussi, une des conditions premières de la vie de la démocratie.

#### **Références** *Cahiers pédagogiques*:

n° 465: « École et familles »

Pierre Madiot, *Enseignants, parents, réussite des élèves: quel partenariat?*, CRDP de l'académie d'Amiens, *Crap-Cahiers pédagogiques*, collection Repères pour agir, 2010.

## Une vraie formation initiale et continue

---

La question de la formation des enseignants initiale et continue est au cœur de la Refondation de l'école. Les enjeux sont majeurs : faire évoluer l'identité professionnelle, qualifier les enseignants, tous les professionnels concourant à l'éducation de la jeunesse. Elle se pose dans le cadre d'un lourd passif : l'héritage controversé, en tout cas dont le bilan ne peut être que nuancé, des IUFM ; la désastreuse réforme de la formation menée depuis 2010. Ce n'est que par défaut que s'impose aujourd'hui la nécessité de la mise en place d'une véritable formation professionnelle : tout est à construire.

Sur ce point plus encore que sur d'autres, la légitimité de nos propositions s'appuie sur des considérations pédagogiques. Si nous n'ignorons pas les contraintes administratives et budgétaires, particulièrement fortes en l'occurrence, nous ne pouvons pas en faire des préalables.

La formule « enseigner est un métier qui s'apprend » s'est imposée dans le débat public. Le référentiel de compétences 2007, légèrement modifiée en 2010, est dans l'ensemble reconnu comme une base pour concevoir la formation. Sur quel principe la fonder, à la lumière des expériences passées ?

1. La formation aux métiers de l'éducation ne peut être que longue. C'est vrai au sens large, en reliant fortement formation initiale et formation continue. C'est vrai au sens étroit : une des limites constatées des IUFM était la grande difficulté à concentrer sur une seule année, entre l'obtention du concours et l'exercice à temps plein du métier, des contenus de formation à la fois immédiatement utiles et fondateurs de toute une carrière. Dans l'intérêt des enseignants débutants comme des élèves qui leur sont confiés, l'entrée dans le métier doit être progressive, encadrée, accompagnée.
2. La formation aux métiers de l'éducation ne peut se concevoir qu'en alternance entre des temps de pratiques effectives auprès d'élèves, accompagnés, en observation puis en responsabilité, et de temps d'analyse, d'élaboration, d'approches théoriques. Apprendre à enseigner ne se conçoit que dans un cadre collectif, en relation avec d'autres débutants, des professionnels plus expérimentés, des universitaires, des chercheurs.
3. La formation aux métiers de l'éducation ne peut s'évaluer que de façon qualitative, en acte, sur la durée. Une épreuve sur table, quel que soit le thème de la composition, le passage ponctuel devant un jury, quel que soit ses membres, ne suffira jamais à attester des compétences à gérer des groupes d'élèves, à organiser des apprentissages, à s'insérer dans le collectif d'une équipe éducative. À l'heure où, de l'école au lycée, on s'efforce d'imaginer des alternatives aux traditionnels examens pour mettre en place des contrôles en cours de formation, des évaluations de compétences en situations complexes, des outils comme les portfolios, il serait bien paradoxal que l'éducation nationale se contente de concours dans leurs formules actuelles pour juger de la capacité des candidats aux métiers de l'enseignement.

En partant de ces considérations, comment réaliser cette formation ?

1. Le recrutement doit se faire dès l'amont de la formation professionnelle. Personne n'imaginerait d'ouvrir les écoles de magistrats, de médecins, de pilotes d'avion à tous les candidats, pour n'en sélectionner au final qu'un petit nombre par concours. Cette sélection en amont peut se faire sur des critères simples, en partie communs à l'ensemble des métiers de l'enseignement : en plus de la maîtrise solide d'un champ disciplinaire, une culture générale, une maîtrise de l'expression écrite et orale, une expérience dans le contact avec la jeunesse (ce qui permettrait de valoriser l'expérience professionnelle antérieure ou des engagements associatifs).
2. Après le recrutement, la formation doit se faire dans une école professionnelle, fortement intégrée au monde éducatif, au sens large : une école où se côtoient des professionnels de différents horizons, de différents niveaux d'expérience ; une école utilisant des ressources et des compétences variées, des mondes universitaire, associatif, culturel. Nous savons à quel point la formation est utile aux formateurs comme à ceux qu'ils forment. Accueillir un stagiaire, assister à ses cours, l'accompagner dans son intégration dans le collectif d'un établissement est un levier puissant pour l'évolution professionnelle.

Nous espérons que les « écoles supérieures du professorat et de l'éducation » se rapprocheront autant que possible de ce modèle. En partant de l'état actuel des choses, deux scénarios sont possibles.

1. On considère que les ESPE peuvent être des composantes des universités, avec un faible degré d'autonomie, un fonctionnement calqué sur celui des UFR. Ce qui prévaut alors est le master universitaire, encadré par des enseignants du supérieur, sans doute attaché fortement aux disciplines d'enseignement traditionnelles ou bien à une conception académique des sciences de l'éducation. Un concours sélectif n'a alors plus guère de sens, et ce d'autant plus dans un contexte de pénurie de candidats, où l'enjeu est avant tout d'attirer de futurs enseignants.
2. On fait des ESPE des établissements autonomes, membre d'un PRES au même titre qu'une autre université, avec une structure unique dans chaque académie. Construit sur le modèle des « hautes écoles de pédagogie » suisse, ces écoles recruteraient par concours d'entrée, au plus tard à l'issue de licence, délivrant des masters professionnels à l'issue de deux années de formation. Elle croiserait fortement les ressources en formation d'enseignants du primaire et du secondaire expérimentés, bénéficiant de formation de formateurs, et les ressources de laboratoires universitaires, appuyant des recherche-actions. Elles formeraient à tous les niveaux d'enseignement y compris pour l'enseignement privé sous contrat, comme à d'autres métiers de l'éducation. Elles incluraient une importante formation de formateurs, pour l'accompagnement des débutants, l'analyse de pratiques professionnelles.

Le premier scénario semble avoir la faveur des présidents d'université, dans la mesure où les moyens et les postes d'encadrement seraient essentiellement universitaires. Il serait dans la continuité de l'intégration des IUFM aux universités. Dans un contexte de pénurie, elles ont à cette occasion, bien souvent procédé à un « dépeçage » des instituts devenus « écoles intégrées » en récupérant des moyens humains et des locaux. En terme d'organisation, l'intégration a conduit à imiter les pratiques universitaires avec tous leurs effets pervers (cloisonnement, luttes de clans...). Les personnels qui travaillent aujourd'hui dans les IUFM ont changé. On y trouve de moins en moins de professeurs des écoles et des lycées et collèges, et encore moins en « temps partagé ». On trouve en revanche de plus en plus de jeunes maîtres de conférence qui ont trouvé là un point de chute sans que leur motivation première soit la pédagogie. Il y a peu de formation de formateurs. On peut alors constater des situations paradoxales où l'on en vient à faire des cours magistraux sur les méthodes actives...

Nous sommes favorables au deuxième scénario. Nous considérons en particulier qu'il faut garantir l'autonomie financière et pédagogique de ces écoles. Nous sommes attachés à la nécessité de concevoir la formation comme un processus qui s'inscrit dans la durée. La formation doit se poursuivre après la titularisation sur plusieurs années. Les Espé seraient aussi partie prenante dans la formation continue.

Il importe également que les Espé, comme le faisaient les IUFM avant 2010, puissent contribuer à la formation des enseignants du privé catholique sous contrat. C'est une nécessité pour garantir une unité de la formation et un dialogue entre les enseignants des deux secteurs et éviter aussi de ranimer de futures « guerres scolaires ».

### **Contenu de la formation**

La formation produite dans les Espé suppose un équilibre entre les formations disciplinaires et pédagogique, au premier degré comme au second degré.

L'équilibre à trouver est aussi entre formation et pratique. Nous réaffirmons le principe d'une formation simultanée et en alternance où l'enseignant en formation confronte sa pratique sur des terrains divers, avec des modèles théoriques et une analyse de pratiques qui donne du sens à ce qui vient d'être vécu. Il est essentiel aussi que cette formation en alternance donne du temps pour une confrontation entre pairs.

Comment construire une identité professionnelle nouvelle ? Une identité professionnelle qui ne se réfère pas uniquement à l'amour de la discipline comme c'est le cas aujourd'hui pour de très nombreux enseignants. C'est un des enjeux de la formation.

La formation en Espé après un concours d'entrée en fin de L3 permet de proposer un tronc commun à tous les enseignants : connaissance des sciences cognitives, sciences de l'éducation, docimologie...

Des stages de pré-professionnalisation et de mise en responsabilité dans les classes y pourraient être gérés (dans le second degré) dans une logique interdisciplinaire avec des analyses de pratiques et des préparations au stage qui se fassent avec des enseignants qui se destinent à plusieurs disciplines.

### **Les formateurs**

Les formateurs actuels des IUFM sont aujourd'hui recrutés essentiellement sur leur excellence académique. C'est légitime. Mais on peut constater aussi que la maîtrise des courants pédagogiques et des principales recherches dans ce domaine (et pas seulement dans celui de la didactique de la discipline) est très aléatoire. Cela contribue au développement d'une vulgate bien souvent très éloignée des thèses initiales, à une certaine doxa pédagogique s'accompagnant d'approximations. Il importe donc de mettre en place une véritable formation de formateurs qui leur donne des outils dans ce domaine et dans celui de l'analyse de pratiques.

Le statut des Espé devrait aussi inclure l'obligation d'avoir une proportion conséquente de professeurs « en temps partagé ». Ceux ci pourraient effectuer un tiers de leur service dans un établissement (pour tenir compte de la difficulté à gérer ces deux contraintes) et une moitié dans les Espé. Ces enseignants pourraient ainsi faire mieux le lien entre la formation et le « terrain » et lever certaines critiques faites aux IUFM.

Mais la formation doit se faire aussi dans les établissements. Nous proposons la création d'un statut de professeur-formateur dans le secondaire sur le modèle des « maitres formateurs » du primaire. D'une manière générale, il nous semble utile de considérer que c'est l'ensemble de l'établissement qui est formateur. On privilégierait alors l'accueil des stagiaires dans les établissements engagés dans des projets d'établissement forts et dans l'innovation.

Ces Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation doivent ainsi développer des partenariats et des conventions avec des établissements, mais aussi avec les associations partenaires de l'École et les mouvements pédagogiques.

La formation continue des enseignants

La formation initiale doit être prolongée dans les premières années de l'exercice du métier. Certains aspects de la formation, comme la différenciation, supposent un retour sur sa pratique qui ne peut se concevoir que dans la durée.

Il faut aussi concevoir qu'il n'y ait pas une seule voie d'accès au métier, mais plusieurs (directement par le concours, par la VAE et la formation tout au long de la vie, par voie interne...) et donc aussi plusieurs temps et modalités de formation.



Comme nous l'avons déjà indiqué dans les 12 propositions formulées dans nos assises de la pédagogie, nous proposons que soit inscrite dans les missions des enseignants une obligation de formation.

Mais le terme fonctionne dans les deux sens. Si les enseignants avaient cette obligation sous forme d'un crédit d'heures à dépenser sur plusieurs années qu'ils pourraient remplir de différentes manières (par des universités d'été, par des formations académiques, par des formations internes...), il faut aussi qu'il y ait en face une offre suffisante. Les mouvements pédagogiques pourraient être alors aidés pour proposer des universités d'été qui seraient agréées par le donneur d'ordre que serait le MEN. Les Espé auraient aussi à combiner des formations initiale et continue qui pourraient placer tous les enseignants en situation de recherche et d'analyse de pratiques.

Car si les besoins en formation ne sont pas tout à fait les mêmes pour les futurs enseignants, les néotitulaires et les praticiens expérimentés, la participation à certaines actions de formation continue, peut, par le contact avec leurs futurs collègues expérimentés, au moment même où ceux-ci sont en réflexion sur leur métier, enrichir les étudiants en formation initiale.

La formation continue peut avoir plusieurs dimensions :

- accompagner le changement (nouveaux programmes, nouvelles directives, etc.)
- actualiser les savoirs disciplinaires
- perfectionner ses pratiques professionnelles et innover
- évoluer dans sa carrière.

Selon les objectifs les opérateurs pourraient être différents dès l'instant où le « donneur d'ordre », c'est-à-dire l'État employeur délivrerait des agréments dans le cadre d'un plan national de formation.

La formation doit tenir compte de la possibilité de quitter l'enseignement. Si nous sommes convaincus qu'« enseigner est un métier qui s'apprend » (et pas une vocation), cela signifie aussi qu'on peut le quitter et envisager une autre carrière dans et hors de l'éducation nationale. Il importe donc que les formations soient qualifiantes et puissent être prises en compte dans un portfolio et un bilan de compétences.

En résumé, quelques propositions

1. garantir l'autonomie (financière et pédagogique) des Espé qui délivreraient de manière autonome des Masters Professionnel
2. proposer une formation simultanée et en alternance avec une part importante de formation commune (sciences et sociologie de l'éducation, éléments de docimologie, connaissance des courants pédagogiques, etc.)
3. instaurer une formation de formateurs aux outils de l'analyse de pratiques et aux méthodes actives dans les dispositifs de formation.

4. Garantir une proportion importante de « temps partagé » dans la composition des personnels des Espé
5. Instituer un statut de professeur-formateur dans le second degré.
6. Favoriser la mise en place d'« établissements formateurs »
7. Favoriser, au sein des Espé, des partenariats avec les associations complémentaires de l'École
8. Etaler la formation initiale sur plusieurs années avec des facilités pour accéder à des stages et des formations à l'intérieur ou à l'extérieur des Espé.
9. Inscrire dans les missions des enseignants et dans leur évaluation une obligation de formation sous forme d'un crédit d'heures à utiliser sur plusieurs années.
10. Faciliter la mise en place et l'agrément d'universités d'été et de moments de formation proposés par les associations complémentaires de l'École et les mouvements pédagogiques.

**Références** hors-série numérique :

n° 17 « Quelle formation pour les enseignants ? » (août 2010)

n° 23 « Animer des formations : outils et dispositifs » (novembre 2011)

## Une nouvelle évaluation des personnels

### Enjeux :

Il ne va pas de soi que l'évaluation permette aux gens de mieux travailler. La première condition du bon travail c'est de ne pas en être empêché par des prescriptions ponctuelles et sans lien entre elles, par une parcellisation ou une superposition des tâches à remplir, par une mise à mal des collectifs de travail, dont une des caractéristiques est que justement ils échappent à l'évaluation et relèvent de l'informel.

Ça ne veut pas dire que les personnels n'ont pas de compte à rendre ou qu'ils n'ont pas besoin de comprendre ce qui conditionne leurs réussites ou leurs difficultés.

Mais il est urgent et important de modifier les systèmes d'évaluation des personnels,

1. parce qu'il est illégitime d'évaluer des personnes mais que les personnes sont bien au cœur de leur travail. L'évaluation individuelle des personnels telle qu'elle est actuellement pratiquée génère de l'injustice et de la souffrance ; elle est un des éléments qui empêchent de bien travailler, notamment en fragilisant les collectifs, en introduisant de la compétition là où il faudrait de la coordination et de la coopération et en provoquant des réactions de défenses rigidifiées ou de retrait.
2. parce que la façon dont les enseignants sont évalués modélise leur rapport à l'évaluation en général. Or, évaluer les personnes plutôt que leur travail, identifier des manques plutôt que des compétences, décontextualiser les évaluations au lieu de les rattacher à la complexité de situations réelles : ces éléments sont à la base des principaux dysfonctionnements actuels de notre système éducatif, pour les élèves comme pour les enseignants.
3. parce que l'évaluation des personnels conçue uniquement de manière individuelle et ponctuelle n'a d'effets que très ponctuels et partiels sur l'apprentissage et la formation des élèves : enseigner est un métier qui s'apprend, bien enseigner n'est pas un acquis mais un processus réflexif, et apprendre, éduquer ou enseigner ne sont pas des processus purement individuels mais largement sociaux, pour les élèves comme pour les adultes. L'évaluation doit donc être construite comme un processus au niveau individuel et localement collectif.

### Propositions :

Un principe : réduire la confusion mais pas la complexité pour rétablir la confiance.

Le mot « évaluer » est source de malentendus parce qu'il recouvre des intentions diverses. S'agit-il dans telle ou telle situation d'autoriser quelqu'un à exercer un métier, de contrôler la conformité au prescrit, de sanctionner une faute professionnelle, de valider une façon de faire, de Reconnaître le travail, d'identifier des besoins de formation, écouter une demande d'aide, d'accompagnement, d'intervention, de médiation, d'analyser son travail, d'essayer de comprendre pour agir de manière plus éclairée, de prévenir un problème professionnel ? Le dire favorise la confiance.

Supprimer certains éléments qui alimentent la confusion des genres tout en ayant une forte portée symbolique : la notation des personnels qui réduit une démarche à un chiffre, contesté lui-même par l'institution (péréquations) ; la notion « d'avancement de carrière », qui lie rémunération et note, et limite la vie professionnelle à un parcours linéaire et ascendant hiérarchiquement ; le « cahier de textes de la classe » qui confond dans sa destination l'information aux élèves absents et l'outil de contrôle des supérieurs hiérarchiques.

Plutôt que tenter de réduire la complexité du travail à une fiche de poste ou vouloir qu'une même procédure réponde à tous les besoins d'évaluation, différencier les modalités d'évaluation et les contextualiser pour prendre en compte les conditions d'exercice du métier et l'évolution professionnelle des personnes.

### **Se donner le temps de réfléchir et de changer**

Les conditions préalables pour inscrire l'évaluation des personnels dans des démarches plus justes et plus pertinentes demandent un peu de temps :

- Reformuler le prescrit national (programmes, circulaires, textes divers définissant les organisations locales, les missions des différents personnels, les dispositifs...) pour le rendre plus clair, moins dispersé, plus stable dans la durée.
- L'adresser d'une part à des personnels considérés comme des professionnels réflexifs et non comme des exécutants de procédures, d'autre part à des établissements locaux pilotés et organisés collectivement pour faciliter le travail de chacun, la coordination de leurs activités et pour ne pas faire obstacle à leur coopération.

- Refonder un réel système de formation pour les enseignants et les équipes.
- Former et accompagner les enseignants et les équipes aux démarches d'évaluation de leurs activités, à l'analyse de l'activité, à l'analyse des situations éducatives, à l'analyse des pratiques professionnelles, au travail en équipe et à son organisation...
- Redéfinir les missions des corps d'inspection et des chefs d'établissement en matière d'évaluation des personnels. Les y former.
- Prescrire explicitement différentes formes de travail en équipes dans les écoles et les établissements pour rendre incontournable son organisation. Prescrire une organisation concertée dans les établissements et l'évaluer. Organiser les établissements en réseau d'équipes. Veiller à ce que tous les personnels soient membres d'une équipe qui travaille réellement ensemble.

En attendant que ces préalables soient réalisés, propositions immédiates

- Repenser les rôles et le positionnement de l'inspection par rapport aux cadres locaux, aux établissements de formation et aux divers formateurs ou intervenants-conseils. Interroger les confusions entre contrôle et conseil, entre inspection et formation.
- Envisager le travail en équipe et la co-intervention de plusieurs inspecteurs pendant plusieurs jours dans un établissement plutôt que l'intervention individuelle en quelques heures. (voir ci-dessous)
- Localement, dans les établissements, imaginer, organiser, réguler une démarche d'évaluation des moyens mis en œuvre par chacun et par des équipes instituées pour faire apprendre et former les élèves. (voir ci-dessous)

#### **Quelques propositions de modalités diversifiées et contextualisées dans un établissement secondaire :**

Pour prendre en compte les différentes composantes des métiers et les conditions d'exercice de ces métiers, au niveau collectif et pas seulement individuel, pour agir non seulement sur les compétences individuelles mais sur l'organisation collective : par exemple,

- Pour telle classe ou tel niveau : Comment chaque enseignant organise-t-il le suivi de chaque élève ? Qu'est-ce qui est redondant ? Qu'est-ce qui manque ? Comment pourrait s'organiser l'équipe pour que les besoins de tous élèves soient pris en compte ? Qu'est-ce que fait actuellement le Professeur Principal pour coordonner les activités de l'équipe dans ce domaine ? Comment pourrait-on faire pour lui faciliter le travail et le rendre moins couteux pour tout le monde et plus efficace pour les élèves ?
- Pour enseigner telle compétence, comment chaque professeur concerné s'y prend-il ? comment organise-t-il le travail de la classe, de groupe, à la maison... ? comment aide-t-il les plus en difficultés ? Comment l'équipe peut-elle s'organiser pour que les besoins de tous élèves soient pris en compte, si possible en allégeant le travail de chaque adulte ?

Pour différencier l'évaluation et les évaluateurs selon les moments de la carrière ou les situations : distinguer pour les coordonner « évaluation », « formation », « accompagnement » du travail des personnes, des équipes. Par exemple,

- Évaluer ce qu'un professeur sait faire en fin de formation initiale pour valider sa prise de fonction élaborer un projet de formation sur 3 ans, si possible en lien avec le plan de formation local.
- Évaluer le travail d'une équipe en fin d'année en vue d'un projet demander un accompagnement pour l'année suivante.
- Tous les 7 ans par exemple, ou à la demande d'un enseignant qui exerce depuis 7 ans au moins : Reconnaître les compétences qu'il a mises en œuvre dans les situations qu'on lui a confiées et les missions qu'il a remplies évolution professionnelle.
- A la demande d'un enseignant ou avec son accord : Aider aux changements d'activités, à la différenciation de ces activités ou à une reconversion.
- Régulièrement dans le cadre d'un CHSCT d'établissement (à instituer) : prévenir les problèmes professionnels, anticiper les évolutions, prévenir l'usure professionnelle. Aménager les fins de carrière en répartissant de façon diversifiée les prises en charge des élèves (classes, niveaux, petits groupes dans des dispositifs particuliers) notamment en difficulté, les fonctions de coordination, la co-formation, la transmission...

Pour organiser à l'interne dans les établissements ces démarches d'évaluation en équipes, et pour favoriser les pratiques d'autoévaluation et de co-évaluation du travail entre pairs, la direction d'un établissement et le conseil pédagogique avec les coordonnateurs d'équipes pourraient, par exemple,

- Inciter les enseignants à expérimenter des modes d'écriture professionnelle : journal de bord au fil de l'année, récits d'incidents et leur suite, description d'une activité particulière, prise de notes en marge d'une préparation pour repérer les adaptations, les occasions saisies, les difficultés des élèves et la façon d'y réagir etc. pour constituer une mémoire personnelle, un support éventuel pour le travail d'analyse en équipe. Chacun pourra ainsi se constituer un porte folio personnel qu'il pourra utiliser, voire montrer s'il le souhaite, en concertation, en analyse de pratiques, en formation...
- Favoriser la co-intervention ou l'observation mutuelle dans le cadre d'une équipe. Prévoir un volant d'heure dédié à ce travail.
- Demander tous les ans un compte rendu qualitatif d'activité pour au moins une des missions remplies dans l'année : enseignement dans telle ou telle classe ; mission de professeur principal, d'animation d'un dispositif, de coordinateur d'équipe, de participant à une équipe, de relation avec les parents etc.

- Ces écrits s'intégreraient à un porte folio individuel (nourri aussi en formation) et seraient regroupés dans une bibliothèque professionnelle de l'établissement. Ils pourraient servir de base à une validation des compétences par l'inspection.
- Organiser ce temps annuel de retour sur expérience (coordination, animation, mémoire et production écrite, accompagnement interne ou externe...) et organiser un dispositif de lecture mutuelle et d'échange pour nourrir l'évaluation annuelle et le projet d'action et de formation qui en découle.

### Pour évaluer quoi ?

- La façon dont chaque personnel et chaque équipe fait ce qu'il a à faire selon les prescriptions diverses.
- Notamment, les compétences actuellement très sollicitées en pratique et peu ou pas évaluées : organiser le travail des élèves dans le cadre collectif tout au long de l'année, réguler cette organisation pour répondre aux problèmes des élèves quels qu'ils soient, imaginer des situations d'apprentissages variées qui permettent à chacun d'apprendre, de coopérer avec les autres et de ne pas s'ennuyer, évaluer de façon positive, analyser des situations pour comprendre ce qui empêche un élève ou un groupe de progresser, travailler en équipe pour le faire etc.
- Pour ouvrir et prolonger cette démarche interne d'évaluation et pour faire place à des besoins identifiés par l'inspection, on pourrait organiser dans l'établissement des interventions pour « tenir conseil » qui ne seraient ni des audits de contrôle d'établissement ni des visites individuelles. On pourrait par exemple :
- Remplacer les visites d'inspection individuelle de professeurs en quelques heures par l'intervention de plusieurs inspecteurs, en équipe ou en co-intervention pendant plusieurs jours dans le même établissement.
- Choisir en début d'année, en concertation dans l'établissement et avec les inspecteurs intervenants, un ou deux domaines à examiner de plus près, selon la situation locale ou les besoins de l'institution.
- Lors de ces interventions, les équipes utiliseraient le travail interne fait en amont pour montrer ce qu'elles font et comment, les compétences particulières de chacun, les difficultés d'origines diverses (organisation du travail, publics particuliers, compétences et ancienneté différentes d'une personne à l'autre etc.) et la façon dont les équipes ont tenté d'y faire face, y sont plus ou moins arrivées.
- Les équipes prépareraient ces visites individuellement et collectivement, par exemple en identifiant un point à travailler parce que quelque chose résiste et un point à analyser parce que ça marche bien sans qu'on sache clairement pourquoi.

L'objectif de ces conseils d'évaluation serait à préciser clairement et de façon concertée par les partenaires. Ça pourrait être :

- La validation externe (par l'inspection) de compétences individuelles et collectives reconnues dans des situations réellement vécues, débouchant sur des perspectives d'évolution collectives locales ou personnelles. Dans ce cadre, plusieurs sortes de personnels pourraient être inspectés et pas seulement des enseignants.
- L'identification de besoins individuels ou collectifs reconnus par l'inspection qui garantirait l'organisation de réponses faites par d'autres intervenants : demandes de formation, tutorat, accompagnement d'équipes, mais aussi conseils pour une autre organisation du travail, régulation de problème d'équipe ou de management...

Lors de cette intervention, dont le dispositif pourrait être concerté entre l'inspection, la direction et le conseil pédagogique, toutes les modalités d'intervention peuvent être imaginées pour prendre en compte tous les aspects du métier qui doivent donner lieu à évaluation, par exemple,

- observation du travail d'un enseignant en situation avec des élèves, des parents, utilisation de vidéos réalisées auparavant, étude des écrits de préparation d'un cours, d'une séquence, de l'année, discussion à partir d'un compte rendu d'activité, récits oraux, entretiens avec une équipe à propos d'une situation de classe, de réunion, de conseil de classe, d'une mission, par exemple les professeurs principaux de 3<sup>e</sup>, les coordonnateurs des dispositifs d'aide en 6<sup>e</sup>, les membres d'un mini-collège en difficulté, les professeurs de français, les intervenants dans un projet transdisciplinaire...
- L'intervention pourrait se dérouler en partie en présence d'élèves, en partie en leur absence.
- Le rapport d'intervention des inspecteurs, destiné à l'établissement, et dont chaque membre serait destinataire, serait complété par des documents divers selon les destinataires et les auteurs.
- Le rapport d'inspection serait remplacé par un document à plusieurs voix : la présentation par le ou les enseignants de la situation inspectée, le rapport de validation de l'inspecteur, le compte rendu de la réunion collective rédigée par un rapporteur désigné lors de la réunion et validé par l'inspecteur et les membres de la réunion, et des propositions pour continuer la démarche et améliorer le travail des personnels pour les élèves.
- Il serait référé aux axes choisis, contextualisé (contexte, établissement, équipe) et expliciterait l'objectif et les conditions de la visite : problème à résoudre ? projet de changement ou d'évolution d'activité professionnelle, mission à mettre en place, prévention...



On pourrait organiser de la même façon le travail de tous les personnels et pas seulement des enseignants : personnels de direction, d'orientation, de santé... : contextualisation, co-évaluation entre pairs (par bassins par exemple), évaluation externe individuelle et collective.

### **Poser un cadre à tous les stades d'une démarche d'évaluation**

Quelle que soit la situation, il est impératif que toutes les personnes concernées travaillent en sécurité, n'aient pas peur de ce qui peut se passer ou des conséquences et ne se sentent pas trahies après coup dans la confiance qu'elles auront accordée aux autres dans ces situations.

Cela passe par une animation vigilante et compétente, une préparation soignée, un dispositif qui prévoit d'explicitier à chaque fois le cadre de la réunion (discrétion ou communication des résultats, situation entre pairs ou hiérarchique, suite des travaux et niveaux de conséquence sur le travail de chacun...).

### **Limiter le champ de l'évaluation.**

Faciliter les échanges entre pairs à tous les niveaux, en laissant du jeu dans l'organisation du temps, en posant des règles de discrétion, en organisant des possibilités d'analyses de pratiques professionnelles hors établissement et hors hiérarchie, à l'échelle du bassin par exemple, est la condition de la possibilité, par ailleurs d'un travail d'évaluation.

Tout n'est pas évaluable et l'évaluation n'est pas un but en soi. La construction de la confiance et de la coopération entre professionnels n'est ni prescriptible ni évaluable. Il vaut mieux reporter une évaluation que détruire la possibilité de travail de personnes ou d'équipes.

## Des missions redéfinies pour des personnels reconnus

---

Nous résumerons la mission des enseignants et des personnels de l'éducation en une expression : **faire progresser tous les élèves dans leurs apprentissages**.

**Progresser**, plutôt que « réussir » : lorsqu'on définit ce qu'il s'agit de réussir, on accepte par avance la possibilité d'échouer, le droit à un volant de morts. Faire effectivement « réussir tous les élèves » se heurtera toujours au soupçon de diminuer les exigences jusqu'à un palier qui n'aura plus de sens s'il est franchi par tous.

Faire effectivement progresser chaque élève implique de le prendre comme il est, pour l'emmener un peu plus loin dans le chemin des apprentissages. Un enseignant doit être capable d'évaluer précisément les connaissances et compétences acquises d'un élève, de s'appuyer sur ses acquis pour élaborer des pistes pour la suite des apprentissages, l'accompagner pour lui faire prendre conscience du chemin parcouru et de celui restant à faire. C'est terriblement exigeant : faire entrer dans l'univers de la lecture un élève convaincu qu'il n'y parviendra pas<sup>1</sup>, faire participer à une activité de sport collectif un élève mal à l'aise dans son corps, ou malvoyant<sup>2</sup> demande en autant de professionnalisme que de préparer des élèves de classes préparatoires au concours de l'ENS.

**Tous les élèves**, à commencer par ceux qui ont le plus besoin de l'école. C'est aux progrès des élèves issus de milieux sociaux et culturels éloignés de l'école, voire en conflit avec elle, que l'on pourra mesurer les progrès du système éducatif dans son ensemble, dont on sait à quel point il subit, voire creuse les inégalités actuellement. Cela implique que les enseignants qui le prennent en charge ne soient pas seulement des passionnés du savoir et de la culture, pas seulement des spécialistes de l'apprentissage, mais aussi des professionnels ouverts sur d'autres lieux et cultures que ceux traditionnellement privilégiés par l'école. Si l'on prend au sérieux l'expression « passeur culturel », cela implique que l'enseignant soit capable de passer effectivement d'une rive à l'autre, soit effectivement familier des deux bords.

Tous les élèves, entendu également dans le sens du collectif : la mission des enseignants est de faire progresser le collectif des élèves, en étant capable de jouer de l'émulation comme de la coopération pour que les apprentissages des uns renforcent ceux des autres en étant capables de démontrer la force de la solidarité et du partage dans la vie des groupes.

---

1 Astrid de la Motte, *Le français, un peu du chinois*, N° 489 — « Faire du français sans exclure »

2 Paul Bouvard, Frédéric Meynaud, *Un cadre pour l'inclusion des élèves en situation de handicap*, Hors-série numérique 26 — « Développer des compétences en EPS »

**Leurs apprentissages, au pluriel.** Pluriel, car en partie communs à tous (l'expression et la compréhension écrite et orale, l'ouverture culturelle, les compétences sociales et civiques), en partie spécifiques à chacun. Des apprentissages qui soient de l'ordre des « fondamentaux », que ce que « nul ne peut ignorer », mais également dans le sens des dimensions anthropologiques, philosophique des savoirs. Des apprentissages de l'ordre des connaissances, mais aussi dans la connaissance de soi, dans ses relations à autrui, dans son parcours social.

Les professeurs, tous les personnels éducatifs sont porteurs de valeurs, sont une référence, parfois même un modèle pour les élèves. La question de la déontologie enseignante ne peut être reportée à de l'implicite, à des choix seulement personnels. Elle doit être abordée dès la formation initiale, puis dans le cadre du travail collectif dans l'établissement, formalisée dans le projet d'établissement, voire dans une charte de déontologie élaborée de façon concertée à l'échelle nationale.

Les professeurs, tous les personnels éducatifs exercent leurs fonctions dans un cadre collectif. Nul ne peut à lui seul disposer de toutes les compétences nécessaires aux apprentissages des élèves, dans toute leur diversité. Assurer cette mission, c'est aussi organiser le travail des différents intervenants, utiliser les compétences variées des uns et les autres. Penser qu'un maître seul dans sa classe, comme au primaire, que des enseignants ne se distinguant que par la maîtrise d'une ou de plusieurs disciplines, comme au secondaire, peut suffire à répondre à tous les besoins des apprentissages des élèves est illusoire. Les équipes pédagogiques sont déjà plus larges, avec le personnel des RASED au primaire, les conseillers d'orientation, les infirmières scolaires, le CPE, le documentaliste, les assistants pédagogiques au secondaire, mais beaucoup reste à faire pour articuler ce qui est de l'affaire de tous et ce qui est du ressort de chacun. Il est indispensable en particulier que la définition du service enseignant reflète cette nécessité d'intervention plurielle, en intégrant d'autres modalités de prise en charge des élèves que les cours en classe entière, d'autres responsabilités touchant à l'organisation du travail collectif dans l'établissement, aux relations avec les familles, avec les partenaires de l'environnement de l'école, etc.

Les professeurs, tous les personnels éducatifs exercent leurs fonctions dans le cadre d'une institution, et celle-ci doit être exemplaire également dans les ressources qu'elle met à leur disposition des enseignants pour assurer leur mission. Leur formation, initiale et continue, la définition des conditions d'exercice de leurs fonctions, leur évaluation sont-elles effectivement pensées pour les aider à faire progresser tous les élèves dans leurs apprentissages ? Pour prendre un exemple caricatural, un enseignant tout juste sorti de l'université et débutant dans le métier, dont le service est réparti entre trois établissements, qui découvre son emploi du temps et ses classes la veille de la rentrée, est-il placé dans les meilleures conditions pour effectuer son métier ?

À quoi tient la reconnaissance sociale d'une profession ? Un bon avocat est celui des causes perdues. Un bon chirurgien celui auquel on fait appel pour les cas les plus graves. Pour changer l'image actuelle du métier enseignant, sans doute faudrait-il que les professeurs les plus compétents, les mieux formés, les mieux rémunérés, et donc les mieux considérés par leur administration, soient ceux qui exercent auprès des élèves qui mettent le plus au défi le principe de l'éducabilité de tous. Ce changement de regard social sur une profession ne se décrète pas, mais peut s'affirmer en discours et en actes, dans l'espace public comme dans la formation.

### Quelques propositions dans ce cadre

#### Intégration dans une équipe pédagogique

1. Définir le métier enseignant comme partie intégrante du fonctionnement d'une équipe pédagogique en charge de l'éducation et de l'instruction des élèves d'un établissement
2. Définir des niveaux de responsabilité différents :
  - l'entrée dans le métier doit être progressive et fortement accompagnée ;
  - la fonction de professeur principal doit être particulièrement reconnue, redéfinie et élargie d'une fonction de coordination à une fonction de responsabilité pédagogique ;
  - d'autres fonctions doivent être créées ou repensées comme celle de conseiller pédagogique, de responsable de la documentation et des TICE, de la formation continue, de directeur pédagogique de l'établissement, etc.
3. Permettre différentes modalités de répartition de ces missions entre les membres de l'équipe pédagogique de l'établissement.
4. Favoriser l'élaboration collective du fonctionnement et des projets de l'établissement par l'équipe pédagogique.

#### Définition des services

5. Définir les services de façon à y intégrer, en plus des séquences de cours, les temps d'aide aux élèves, de suivi individualisé, de travail collectif avec l'équipe pédagogique, de relations avec les parents, de formation continue. Différentes formules sont envisageables :
  - une définition fixe entre un nombre d'heures de cours à assurer et un nombre d'heures correspondant aux autres missions, par exemple de la forme « 16 + 3 » ;
  - une définition algébrique, variable selon les personnels dans l'établissement : par exemple, 18 — x heures de cours et 2x heures complémentaires ;
  - une définition en temps de présence dans l'établissement, soit sous la forme d'un nombre d'heures (par exemple 25), soit sous la forme d'un nombre de demi-journées (par exemple 6), les équipes ayant en charge la répartition à l'intérieur de ce temps de présence entre heures de cours et autres missions.

**Fonctions dans le système éducatif**

6. Définir quatre situations d'exercice du métier enseignant, en fonction des objectifs d'apprentissage des élèves :
  - cycle I : enseignants spécialistes des premiers apprentissages ;
  - cycle II et III : enseignants polyvalents, avec une ouverture à des intervenants spécialisés ;
  - collège : un enseignant référent sur le plan éducatif pour un groupe d'élèves, spécialisé dans une ou deux disciplines et dans l'aide individualisée aux élèves en difficulté, des enseignants spécialistes de leur discipline intervenant de façon concertée ;
  - lycées général et professionnel : des équipes d'enseignants spécialistes de leur discipline.
7. Définir un unique corps enseignant recouvrant ces quatre situations, afin d'affirmer l'unité du métier et de favoriser le passage d'une situation à une autre.
8. Accorder un soin particulier à l'affectation, à la rémunération et aux conditions de travail des enseignants dans les écoles et collèges de l'éducation prioritaire.

## 12 idées pour une école plus juste et plus efficace

---

Ces 12 idées visent à poser des principes pour des évolutions de l'école dans le sens de plus de justice et d'efficacité pour les années à venir. Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité, et ces réflexions se placent dans le cadre plus large que constitue l'appel de Bobigny, dont nous sommes signataires.

Elles ont été rédigées par le CRAP-*Cahiers pédagogiques* dans le cadre de la préparation des Assises de la pédagogie d'octobre 2011.

### 1. Favoriser le travail d'équipe

Pour accompagner efficacement les élèves, le travail d'équipe doit être favorisé, ce qui implique un autre type de service des enseignants, des dispositifs permettant de mutualiser les nouvelles formes d'évaluation ou d'accompagnement. Le travail en équipe permet de croiser les regards sur les élèves, met de la cohérence dans les pratiques et les attitudes, facilite la gestion des cas difficiles, des conflits.

### 2. Changer progressivement le service des enseignants

Le métier d'enseignant ne se limite pas à « faire cours ». La notion de service doit être revue, afin d'intégrer les tâches nouvelles dans le secondaire, mais aussi d'établir plus de souplesse dans le primaire (maîtres surnuméraires, échanges entre cycles, etc.).

### 3. Modifier radicalement les modes d'évaluation

L'évaluation ne doit pas être une machine à détruire certains élèves ou à en enfermer d'autres dans un conformisme scolaire qui ne correspond plus aux besoins de la société. Valoriser les réussites et les compétences acquises en dehors de l'école motive et redonne de la confiance en soi. Dans cet esprit les évaluations finales gagneraient à ne pas seulement se faire sur la base d'un écrit académique, mais à être plus diversifiées.

### 4. Prévenir le décrochage

150 000 sorties du système scolaire sans diplôme, c'est insupportable. Tout doit être mis en œuvre pour éviter les décrochages scolaires : accompagnement social et scolaire précoce, réflexion sur les conditions de bien-être des élèves favorisant les apprentissages. Il s'agit là d'une priorité.

### 5. Développer la responsabilisation de tous

L'école n'a pas seulement pour mission d'instruire, mais aussi d'éduquer et de socialiser. Ces missions interfèrent entre elles de façon systémique. Pour lutter contre violences et incivilités, il s'agit de substituer des pratiques responsabilisantes à un discours sécuritaire inefficace, en tirant parti des pratiques innovantes (établissements expérimentaux notamment).

### 6. Ouvrir l'école sur son environnement

Pour tenir ensemble ses différentes missions, l'école doit tendre à être un élément d'un espace public culturel et éducatif, ouvert à tous, avec un effort de mixité sociale, un lieu laïque d'échanges et de découvertes dans le respect de la liberté de conscience.

### 7. Développer le partenariat localement

L'ouverture de l'école, c'est aussi le partenariat avec des acteurs éducatifs divers : collectivités territoriales, associations, institutions culturelles, scientifiques. Il doit s'inscrire dans un projet d'établissement global et ne pas être un à-côté. Il faut lutter contre la prétention de l'école de vouloir tout résoudre par elle-même et contre toute condescendance vis-à-vis des partenaires.

### 8. Redonner du poids aux mouvements d'éducation populaire

Parmi les partenaires, une place particulière est à redonner aux mouvements d'éducation populaire qui n'ont pas pour seule vocation de prévenir le décrochage ou de s'occuper des élèves en grande difficulté. Ils ont une expérience et une expertise qu'il faut savoir utiliser pour former les enseignants, accompagner les projets.

### 9. Accompagner et valoriser l'acquisition de compétences des personnels de l'enseignement

Pour être à la hauteur des nouvelles exigences, il faut travailler autrement, changer les épreuves et modalités de recrutement, redonner du poids à la formation continue, abandonner l'évaluation infantilisante de certaines inspections au profit d'une reconnaissance de compétences acquises permettant notamment la mobilité professionnelle. La formation initiale, elle, doit être revue, avec rétablissement de vrais stages, déplacement du concours, épreuves transformées, du temps pour une vraie formation pédagogique.

### 10. Changer l'organisation des établissements scolaires

Dans le secondaire comme à l'école primaire, une certaine autonomie est nécessaire, si en même temps subsiste et se développe un pilotage fort pour les grandes orientations et une organisation interne plus démocratique avec une part d'autoévaluation. Il faut développer les outils allant dans ce sens : conseil pédagogique, conseil d'école, etc.

### 11. Donner plus de sens aux savoirs scolaires

Le découpage disciplinaire actuel et l'unique référence aux savoirs universitaires ne suffisent pas à intégrer de nouveaux savoirs à enseigner et ne correspondent pas à l'évolution de la société. Pour que ce qui est enseigné à l'école soit davantage relié aux besoins des futurs citoyens (débat sur les grandes questions existentielles, mise en avant de savoirs pratiques, liens entre les cultures), les programmes, l'organisation du temps scolaire, les modes de travail doivent être mis en relation avec la logique du socle commun : pédagogie de la réussite, définition de priorités, développement de compétences à long terme, donc de l'autonomie des élèves.

### 12. Développer l'interdisciplinarité, y compris pour la certification

Pour donner plus de sens au travail scolaire, il est indispensable de mettre la pédagogie de projet au cœur du système, en développant notamment des dispositifs interdisciplinaires sur le modèle des TPE, des IDD, de l'histoire des Arts. Ceux-ci ne doivent pas être des suppléments d'âme mais une des composantes de la certification finale, ce qui implique une transformation radicale du brevet des collèges en particulier et des examens en général. Ces dispositifs sont des occasions de développer les savoirs et compétences des élèves en décroissant et en croisant les disciplines.

## 12 mesures à court et moyen terme

---

Mesures proposées par le conseil d'administration du CRAP-Cahiers pédagogiques à la suite des Assises de la pédagogie d'octobre 2011.

**A. Reconsidérer les évaluations de fin de scolarité obligatoire**, les épreuves du brevet s'intégrant dans la validation du livret personnel de compétences, et comportant une réalisation écrite et orale mettant en jeu plusieurs disciplines et compétences.

**B. Inclure dans le baccalauréat plusieurs épreuves** sur le modèle des travaux personnels encadrés, afin d'évaluer, dans la perspective de la préparation des études supérieures, des connaissances et des compétences acquises dans différentes disciplines : travailler en groupe et en autonomie, réaliser une présentation orale.

**C. Refonder un conseil national** qui définisse les programmes scolaires en termes d'objectifs nationaux, avec mission aux équipes de les mettre en œuvre selon les contextes locaux.

**D. Mettre ces programmes en conformité** effective avec la logique du socle commun, en particulier pour la scolarité obligatoire.

**E. Élaborer une formation initiale des personnels** sur plusieurs années, en allégeant fortement le service des stagiaires et néotitulaires, avec modalités d'accompagnement renforcées, formation des tuteurs, alternance entre terrains de stage et lieu de formation.

**F. Instituer une obligation de formation continue**, individuelle et collective, intégrée dans les services, prise en compte dans l'évaluation et le parcours professionnel.

**G. Définir le temps de service des enseignants** du primaire et du secondaire par demi-journées de présence dans les établissements, incluant une part de temps d'enseignement, une part de missions complémentaires (concertation, tutorat, accompagnement, rencontres avec les parents, les partenaires extérieurs).

**H. Faire évoluer l'inspection des enseignants** vers une évaluation individuelle et collective, centrée sur les moyens mis en œuvre pour faire progresser les élèves, en particulier les plus en difficulté.

**I. Transformer les conseils d'administration et les conseils d'école** : élection du président par les membres du conseil, intégration de représentants d'associations locales, pour répartir le pouvoir et prendre davantage en compte le territoire.

**J. Donner au conseil pédagogique** la responsabilité de la mise en œuvre des priorités pédagogiques du projet d'établissement défini par le conseil d'administration.

**K. Ouvrir les locaux des établissements scolaires** pour favoriser des activités sociales et culturelles encadrées par des partenaires extérieurs comme la participation des parents à la vie de l'école.

**L. Développer les instances, les lieux et les moments** permettant l'engagement, la responsabilisation et l'exercice des droits des élèves, par exemple un conseil régulier de la vie de la classe.