



XXXIIIe colloque national de l'AFAE

Cahier colloque

« École et société : tensions et mutations »

1^{er}, 2 et 3 avril 2011

Université François Rabelais.

Salle Thélème.

3, rue des Tanneurs, 37 000 Tours

Cahier du XXXIIIe colloque

.....

Membres du Comité scientifique de préparation du colloque.....p.3

.....

Problématique généralep.4

.....

Programme des trois jours..... p.5

.....

Liste des textes de présentationp.6

.....

Textes de présentationp.7

.....

Liste et problématiques des ateliersp.45

.....

Textes de problématiques des ateliersp.48

.....

Comité scientifique du XXXIII^e colloque

- Alain BOUVIER, président de l'AFAE, membre du HCE
- Cécile BLANCHARD, Représentante FCPE
- Agnès BOUTY, Directrice de cabinet du recteur d'Orléans-Tours
- Jean-Paul DELAHAYE, IGEN
- Bruno DEVAUCHELLE, chercheur au CEPEC
- Carine DUVILLÉ, Enseignante, Versailles
- Eric FAVEY, La Ligue de l'Enseignement
- Roger-François GAUTHIER, IGAENR
- Claude LEGRAND, IA DSDEN de la Somme
- Nora MACHURÉ, Proviseur, Versailles
- Alain MICHEL, IGEN honoraire
- Catherine MOISAN, IGEN
- Gérard MOREAU, Secrétaire général d'académie honoraire
- Marc PACHECO, Adjoint au maire du 8^{ème} arrondissement de Paris
- Paul QUÉNET, DAFCO, Caen
- Michel RENARD, Président MEDEF Haute Normandie
- Aurélie SOBOCINSKI, chargée de communication de l'enseignement privé catholique
- Francis TRIQUET, Proviseur Vie Scolaire, Orléans-Tours
- Philippe WATRELOT, Enseignement formateur, Président du CRAP, Versailles

Composante de la Société, l'École prépare certaines des mutations futures en formant les citoyens de demain. Parce que la finalité, le sens et l'intérêt donnés à ces mutations varient dans leur interprétation, parce que les vitesses de mutation ne sont pas les mêmes, ce dialogue est source de tensions. Ces tensions permettent d'envisager plusieurs *scenarii* qui, passant par l'immobilisme, vont de la rupture à une dynamique positive.

Il serait trop simple d'opposer une Société dynamique en perpétuelle mutation dans des temps courts à une École s'inscrivant dans la permanence des savoirs et le temps long de la formation des jeunes. L'École mute dans les contenus enseignés, comme dans les méthodes pédagogiques. Elle mute aussi avec la société dans les relations des adultes avec les enfants, des enseignants avec les parents, des adultes entre eux. Mais il s'avère qu'elle est parfois bousculée par la vitesse et les exigences de la société désormais habituée à des affichages immédiats des réponses.

Les attentes des acteurs concernés s'implantent dans une Société protéiforme qui offre de multiples tribunes à leur expression. A l'inverse, il faut constater une certaine homogénéité sociale des corps enseignant et d'encadrement. C'est à partir de l'analyse de thèmes particuliers que sera éclairée cette rencontre entre deux ensembles multiformes.

Le premier thème porte sur les missions de l'École et les nouvelles attentes, parfois contradictoires, de la Société envers elle. Ceci soulève la question des prescripteurs de l'École et met aussi en avant l'existence d'une différence entre l'école prescrite et l'école réelle.

Une valeur de consensus se retrouve dans le travail, dont les élèves ont de multiples représentations. Les exigences sur les compétences individuelles et collectives des organisations de travail ont fortement évolué. La formation tout au long de la vie est maintenant une réalité des parcours de vie des adultes. Simultanément, on constate un allongement des études et une augmentation des niveaux de qualification. Un changement de fait de la finalité de l'École s'impose et que celle-ci n'a probablement pas encore intégré.

Il faut aussi s'interroger sur les éléments communs à la culture des enseignants et à celle des jeunes. *Blogs*, accès immédiat à des savoirs, réseaux sociaux... sont caractéristiques d'une évolution de la société qui devance celle de l'École. Entre recherche d'efficacité pédagogique et une société où l'individu a la part belle, de nouvelles pratiques d'enseignement se développent, donnant la prééminence à la personnalisation.

L'hétérogénéité de la société se retrouve dans l'hétérogénéité scolaire. Il est donc légitime de questionner le rôle de l'École dans la préparation d'une Société qui se dit équitable. Or l'hétérogénéité sociale se retrouve dans les incivilités et les violences scolaires qui montrent à l'évidence que l'École n'est pas à part de la Société, ce qui ne lui interdit pas de proposer des solutions.

Quels sont les points de convergence et de divergence entre l'École et la Société ? Si l'École apprend de la société et prépare la société future, est-elle en mesure d'inventer des modèles ?

Programme

VENDREDI 1^{ER} AVRIL

A partir de 15 h 00 Accueil des participants à l'Université François Rabelais, site des Tanneurs

17h00 - 19h00 Ouverture du colloque

Film introductif

Table ronde : « *École et société : quels dialogues ?* », animée par **Marie-Caroline Missir**, journaliste à l'AEF : avec **Laurence Juin**, professeur à la Rochelle ; **Bruno Gonzague**, président du MEDEF Touraine ; **Stéphane du Crest**, proviseur à Savigny-sur-Orge ; **Jacques Durand**, maire de Monts.

Grand témoin : **Bruno Devauchelle**, formateur-chercheur au CEPEC de Craponne (Lyon)

Débat avec la salle

20h00 Réception.

SAMEDI 2 AVRIL

09h00 - 10h30 « *Exigeons-nous trop de l'école ?* », **conférence d'ouverture** de François Dubet, sociologue, professeur à l'Université Bordeaux II.

10h30 - 11h00 Pause

11h00 - 12h30 **Ateliers**

12h30 - 14h30 Déjeuner

14h30 - 16h00 **Ateliers**

16h00 - 16h30 Pause

16h30 - 18h30 **Assemblée générale** des adhérents

19h Soirée culturelle et dîner à 20h30

DIMANCHE 3 AVRIL

09h30 - 10h30 **Regards croisés** sur les travaux en ateliers par **Charles Moracchini**, IA-IPR-EVS-DAFPE (Clermont-Ferrand) ; **Philippe Ballé**, DRH adjoint, responsable du pôle formation (Versailles).

10h45 - 12h15 « *L'École : entre tradition et innovation* », **conférence de clôture** de **Jean-Michel Blanquer**, Directeur Général de l'enseignement scolaire, et **débat avec le public**

12h15 - 12h30 **Conclusion** du colloque

Textes de présentation

Table des matières

Texte n°1 : L'accompagnement personnalisé, refondation du projet anthropologique de l'école républicainep7

- **Charles Moracchini, IA-IPR-EVS (Clermont-Ferrand)**

Texte 2 : École prescrite, école réelle : dialogue entre un enseignant et un inspecteur d'académiep29

- **Carine Duvillé, professeur de collège (Versailles)**
- **Claude Legrand, Inspecteur d'académie de la Somme**

Texte 3 : École, société, entreprisep39

- **Michel Rapeaud, CESER Basse-Normandie**

Texte 1 :

Par Charles Moracchini, IA-IPR-EVS (Clermont-Ferrand)

L'accompagnement personnalisé, refondation du projet anthropologique de l'école républicaine

Le rôle fondamental de l'école dans les pays développés s'est structuré progressivement autour d'exigences de justice sociale et d'égalité des chances de plus en plus fortes, mais souvent paradoxales, mettant en évidence une absence de symétrie, voire un profond décalage, entre système social et système scolaire. En effet les systèmes sociaux sont le plus souvent très éloignés des valeurs égalitaires qu'ils prônent pour leur propre école. Ce phénomène est bien mis en évidence par l'étude récente de François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Véréout, "*Les sociétés et leur école*¹". Les résultats de l'étude révèlent une absence remarquable de symétrie : on attendrait qu'une école juste produise une société juste, égalitaire et solidaire, et qu'une société inégalitaire et peu cohésive abrite une école désertée par les valeurs de l'égalité et de la confiance. Or il n'en est rien : à part quelques pays scandinaves, la divergence serait plutôt la règle. Une école égalitaire peut ainsi s'inscrire dans une société qui l'est peu (États-Unis), et une école inégalitaire dans une société qui en définitive l'est davantage (Allemagne) ; ce qui montre à la fois l'indépendance relative de l'école à l'égard de la société et la plasticité des relations d'adaptation entre les systèmes.

Dès lors, sans attendre que la société française devienne plus égalitaire du point de vue de ses conditions sociales, nous partirons du principe qu'il appartient à l'école de la République de se centrer sur sa propre sphère d'influence : autrement dit, sur ce qu'elle peut faire de mieux, avec les leviers d'action très importants qui sont les siens², pour répondre efficacement aux objectifs qui lui sont assignés, au nom de la Nation française, par le truchement de la loi. Nous évoquerons notamment la *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005, qui définit pour l'école, l'objectif de la réussite de tous les élèves ; la transmission des connaissances, et le partage des valeurs de la République. Partant de cette définition de mission particulièrement ambitieuse, ce que nous voulons montrer, c'est que l'institution scolaire est d'ores et déjà en situation de conduire à bien la mission qui lui est demandée, pour autant qu'elle s'applique à renouer avec son projet anthropologique humaniste - républicain ; un projet qui consiste à accompagner personnellement chaque élève dans toutes les dimensions de sa condition humaine.

Dans une première partie intitulée "De l'école éclatée à l'école concernée", nous investiguerons rapidement chacune des grandes ères réformatrices de l'institution scolaire, depuis le début des années 1960, afin de comprendre comment elles se sont chacune fédérées autour d'une intention bien particulière ; sans d'ailleurs complètement remettre en cause les intentions précédentes. On citera notamment, en premier lieu, une intention d'égalité formelle de l'offre éducative – sorte d'idéal géométrique à atteindre pour les planificateurs chargés depuis Paris de canaliser quantitativement "l'explosion scolaire" des années soixante et soixante dix ; puis, au début des années quatre-vingt, après les défis de l'accueil quantitatif, une intention de compensation, voire de discrimination positive, des inégalités socio-spatiales, et autres "handicaps socio-culturels"; et enfin, depuis 2005, une intention de réussite de tous les élèves, par la généralisation de leur accompagnement personnalisé, dans le contexte

¹ François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Véréout, *Les sociétés et leur école*, Éditions du Seuil, 2010, 211 p.

² Cf. article L 111-1 du Code de l'Éducation : "*L'éducation est la première priorité nationale*".

stratégiques d'une compétition internationale effrénée fondée sur ce que l'on appelle désormais dans le langage des grandes organisations internationales les "économies de la connaissance".

Dans une seconde partie, qui pourrait être intitulée "De la coupe aux lèvres", mais que l'on appellera d'une façon plus programmatique : "Les 5 objectifs de l'accompagnement de l'école concernée", nous nous poserons la question très pratique de savoir ce qu'il convient de faire aujourd'hui pour réaliser concrètement cette intention de réussite de tous les élèves ? De savoir comment concentrer les efforts pour parvenir à cet objectif aussi élevé ; un objectif qui paraît pour beaucoup de l'ordre de l'utopie, voire de l'injonction paradoxale³ ; et ce, dans un débat de société où l'on se demande rituellement s'il convient de se centrer sur le contrôle, ou bien sur l'élève ; sur la barrière, ou bien sur le niveau ? Il faut dire que le système social aime à se nourrir de ces débats interminables entre pédagogues et tenants de la transmission, à chaque rentrée scolaire, mais surtout littéraire. En nous recentrant sur la commande de la Loi – sur ce que l'institution doit faire pour s'identifier à sa nouvelle mission : la promotion de chaque élève au plus haut niveau possible dans un contexte de formation tout au long de sa vie – nous tournerons le dos à ces débats, au final toujours tournés vers le passé, pour nous appuyer sur les ressources de ce nouveau concept fondamental de "l'accompagnement".

Notre parti est ici de proposer un modèle de l'accompagnement personnalisé déployé sur les cinq niveaux propres à un véritable déploiement de toute la condition humaine de l'élève. Nous partirons anthropologiquement du niveau d'accompagnement le plus basique : la sécurité qui est physiquement nécessaire pour dégager de l'attention – autrement dit un "temps de cerveau disponible" pour apprendre, jusqu'au niveau le plus élevé de l'esprit humain : celui de la réalisation de son unicité et de ses plus hauts talents au service de la construction d'un monde commun propre à une démocratie digne de ce nom. Du point de vue de l'institution scolaire, nous porterons ainsi successivement notre vigilance sur la nature du soin à apporter aux environnements, aux comportements, aux apprentissages des connaissances et des compétences, à la transmission des valeurs, et enfin à la formation d'un dessein de développement personnel et professionnel tout au long de la vie. Procédant de cette manière constructiviste, prenant en compte les différents niveaux de l'accompagnement, privilégiant l'alignement des valeurs entre les enseignants et les enseignés, les structures et les procédures, nous éviterons ainsi de retomber dans ces effets stériles de balancier entre le pôle de l'éducation et celui de l'instruction, tout en mettant en exergue l'importance fondamentale aujourd'hui du rôle des équipes pédagogiques et de la bonne gouvernance des EPLE⁴.

De l'école éclatée à l'école concernée

L'intention d'égalité formelle des structures d'une école éclatée

Le modèle de l'égalité des chances⁵ par l'égalisation formelle des structures de l'offre scolaire ne prend sa véritable ampleur qu'au début du XX^e siècle. Et cette intention de réalisation d'une école unique pour tous, structurées par degrés, de six à seize ans, a mis un demi-siècle, après la Première guerre mondiale, pour commencer à se concrétiser. Il s'agissait de remettre en cause les deux ordres traditionnels de l'enseignement – deux réseaux d'une école socialement éclatée, avec des barrières quasi infranchissables, comme le latin, pivot de

³ On évoquera ici les objectifs traditionnels de la sélection des élites et de la promotion du plus grand nombre qui se sont toujours télescopés de la maternelle aux classes préparatoires.

⁴ Sur la question de la gouvernance des EPLE, cf. : Françoise Leblond, Charles Moracchini, *Personnels de direction et gouvernance de l'EPLE. Sens de l'action et réalisation de soi*, Berger-Levrault, octobre 2010.

⁵ Les critiques les plus importantes qui sont portées par la société sur l'institution scolaire le sont le plus souvent au nom du principe supérieur de l'égalité des chances. C'est bien compréhensible puisque l'égalité des chances est le socle même de l'intention républicaine. Ce principe de justice civique – "égalité des chances" – s'enracine dans l'article 6 de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789* : "(...) Tous les citoyens étant égaux à ses yeux [de la République] sont admissibles à toutes dignités, places et emplois publics selon leur capacité et sans autre distinction que celles de leurs vertus et de leurs talents".

l'entrée dans la culture secondaire. L'idéal d'égalité des chances, comme principe régulateur de l'offre scolaire, a ainsi été très long à trouver sa formulation définitive. Les grandes réformes d'unification structurelles du système éducatif, qui ont abouti au fameux "collège unique" de la réforme Haby (loi du 11 juillet 1975), ont toutes visé à promouvoir formellement l'égalité des chances. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle cette réforme a échoué. Tous les élèves étant rassemblés dans les mêmes structures, c'est la fameuse "gestion de l'hétérogénéité" qui a posé le plus de problèmes pédagogiques et éducatifs au sein des établissements. A la question des inégalités sociales dans l'accès à des ordres séparés d'établissements s'est substituée la problématique de l'inégalité sociale de réussite. Même si la sélection ne cesse de se déplacer dans le cursus scolaire, il n'en reste pas moins que les inégalités de performance scolaire et la valorisation des filières se calquent désormais largement sur les inégalités sociales ; au point même que l'on évoque couramment la métaphore de la "distillation fractionnée" pour rendre compte des filières de relégation de faible prestige et de faible utilité où l'on retrouve les élèves au plus faible "capital" social.

Au bout du compte, au début des années 1980, l'école démocratique de masse n'a pas complètement su comment s'y prendre pour construire les conditions formelles externes de l'égalité des chances. Elle n'a pas pu échapper à l'emprise des inégalités sociales et à leur "reproduction". Les multiples réformes liées à la massification quantitative du système éducatif ont engendré de grandes difficultés pédagogiques et éducatives, sans pour autant éviter une perte de confiance dans le rôle démocratique de l'école. Une école que la société reconnaît de moins en moins comme étant capable d'être "libératrice" des conditions sociales de naissance, comme le souhaitaient les philosophes des Lumières. Paradoxalement, le collège unique apparaît désormais comme l'endroit où se creusent les inégalités. Les difficultés inhérentes au collège unique proviennent de ce que les réformateurs n'ont pas été dans la logique de la réforme jusqu'au bout, avec notamment l'abandon de l'idée de culture commune, idée réfutée à l'époque au titre d'un inacceptable "SMIC culturel". Il faudra attendre vingt ans pour que l'idée d'un "socle commun de connaissances et de compétences" puisse être enfin acceptée. Ce schéma de la montée des insatisfactions suite à une réforme égalitaire inaboutie qualitativement est comparable en tout point au phénomène de généralisation de la frustration par la théorie fameuse de Tocqueville pour expliquer la Révolution française : l'amélioration relative d'une situation rend d'autant plus insupportable à ses bénéficiaires le maintien d'éléments inchangés quand ils sont au bénéfice de groupes jugés privilégiés.

Dans le contexte de la massification quantitative et de la culture critique qui se développe autour du concept d'égalité des chances, les regards portés par la société se focalisent naturellement sur "l'échec scolaire". Cette notion est interprétée, tant par l'institution, que par l'opinion, en termes d'origine sociale, de handicap, voire même de causalité. En effet, à partir du très grand rayonnement de la sociologie de la reproduction, et notamment de la vulgarisation de l'œuvre de Pierre Bourdieu, on prend l'habitude de comparer les positions scolaires des élèves (et partant, leurs futures positions sociales) avec les conditions sociales de leurs parents. Au début des années 1980, toute "explication" de l'échec scolaire se doit d'être interprétée au vu des catégories socioprofessionnelles. Après avoir fait scandale, l'idée de "reproduction" se banalise, et acquiert une telle évidence dans l'opinion, qu'elle fait office à elle toute seule d'explication de l'échec scolaire. Ce type de causalité est bien entendu tout à fait abusif du point de vue scientifique : une corrélation statistique ne peut être interprétée en termes de causalités. Deux phénomènes peuvent être statistiquement liés sans que l'un soit la cause de l'autre.

L'intention de compensation des "handicaps socio-culturels" d'une école critiquée

Pour l'opinion désormais, la différence d'origine sociale est pensée ni plus ni moins que comme un "handicap socio-culturel" qui s'impose comme un constat, voire une fatalité,

notamment aux enseignants. Dès lors, au sein de la compétition scolaire, lorsqu'un élève est en situation d'échec, c'est qu'il souffre de divers "handicaps" : on le définit, en creux, par ses manques (culturels, familiaux, économiques, etc). Et, comme le souligne Bernard Charlot, la société – au même titre que les membres des équipes éducatives – se retrouve autour d'une véritable théorie de l'échec scolaire ; un échec qui est formulé en termes de manque, d'origine et de handicaps,⁶ sans que soient posées la question du sens de l'école pour les familles populaires et leurs enfants, ni celle de la pertinence des pratiques de l'institution scolaire face à ces enfants. Il faut dire que cette notion de handicap procure d'importants bénéfices idéologiques. L'échec scolaire ne semble plus imputable à personne, ni aux élèves eux-mêmes, ni à leurs familles, ni encore aux enseignants. Le vrai responsable, au final, c'est globalement la société elle-même qui est incurablement malade. Le philosophe Henri Penar Ruiz conclut son ouvrage « *Qu'est-ce que l'école ?* » en décrivant très bien ce type de fatalisme où les initiatives individuelles sont découragées par le sentiment d'être vaincues d'avance : "Une société malade de ses injustices et de ses obscurantismes doit d'abord s'interroger sur elle-même avant d'inculper sempiternellement l'École de ses exigences. Le culte de l'effort pourrait alors prendre un autre sens que celui d'une injonction qui semble parfois provocatrice, ou dérisoire, au regard des fossés qui séparent les hommes du point de vue économique et social".

Dans l'intention de compenser le "handicap socioculturel", l'État, garant de l'idéal d'égalité des chances, doit intervenir sur les conséquences directes des conditions socioculturelles dont sont "victimes" certains enfants et leurs familles. On réagira par conséquent, selon la formule consacrée de l'époque, en "donnant plus à ceux qui ont moins". La politique de l'éducation prioritaire, mise en place en 1981, s'appuie sur une discrimination positive dans l'emploi des moyens publics. La politique des ZEP se situe ainsi dans le prolongement des pédagogies de compensation qui s'étaient développées dans les années soixante dans les pays anglo-saxons, notamment aux États-Unis. Avec l'idéologie de la compensation, l'intention de l'égalité des chances sort de ses fondements normatifs propre à une idéologie jacobine de l'unité héritée de la troisième République. L'institution scolaire se rapproche du local, dans un double mouvement de décentralisation et de déconcentration, pour être plus juste. Le statut et l'autonomie des établissements se voient ainsi renforcés (voir le fameux décret du 30 août 1985), afin de lui donner les moyens de conduire des politiques au plus près du terrain. Le projet d'établissement, rendu obligatoire par la loi d'orientation de 1989, achèvera ainsi de faire voler en éclats le modèle traditionnel de l'égalitarisme civique, aussi formel que centralisé, de l'école de la III^e République. En dépit de ces politiques compensatrices territorialisées par le truchement du projet, et d'une carte scolaire apparemment rigide, les établissements les moins favorisés continuent néanmoins d'accueillir les enseignants les moins expérimentés. Les bons élèves, les plus favorisés du point de vue social, se voient offrir les enseignements les meilleurs et les plus chers. Les classes homogènes de niveau prolifèrent dans bien des établissements soucieux de la qualité de leur recrutement, donc de leurs résultats, sur le terreau d'une politique locale d'offre éducative d'excellence. Les évaluations et les décisions d'orientation continuent de se calquer sur les origines sociales et, au final, le nombre des sorties sans qualification du système est encore d'autant plus inacceptable qu'il est socialement surdéterminé.

Certes, l'accès au bac s'est démocratisé, mais les grandes écoles reçoivent de moins en moins d'élèves issus de milieux populaires malgré la politique des quotas de boursiers. Bref, l'école issue de la loi d'orientation de juillet 1989 ne peut s'extraire semble-t-il des déterminismes sociaux d'une "société malade de ses injustices". Cela en dépit de tous ses efforts de compensation et de recherche d'équité, en se rapprochant du local et en promouvant la démarche de projet au nom de l'universel républicain, dans un modèle hybride de l'action publique. Ce modèle semble une fois de plus attirer à lui de nombreuses critiques, en dépit de

⁶ Bernard Charlot et Alii, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, 1992.

réussites certaines, avec la généralisation de la démarche de projet, la consolidation des partenariats, la prise en compte des résultats des élèves dans le pilotage des EPLE ; bref, autant de révélateurs d'un processus fort de territorialisation de l'action éducative se donnant pour mission de "rendre des comptes" à la société. Dans ce portrait bigarré de l'enseignement démocratique de masse, c'est finalement le développement de l'évaluation scolaire comme "chose publique", voire comme obligation de résultat au vu des moyens engagés par la Nation, qui est encore le meilleur garant de la promotion de l'égalité des chances, dans un contexte de développement des comparaisons internationales, notamment de l'OCDE (enquêtes PISA et PIRLS).

L'intention d'accompagnement personnalisé d'une école concernée

C'est certainement à partir de l'année 2005, dans un curieux effet de mise en abîme avec l'année 1975, qu'une convergence d'initiatives législatives confère aux politiques publiques les moyens d'en finir enfin définitivement avec ce l'on pourrait appeler, en reprenant le mot de François Dubet : "*la cruauté du mérite*"⁷. Autrement dit, l'institution scolaire – dotée de moyens cohérents et interdépendants –, est sommée de mettre fin à des modes de sélection précoces et sans retours des mérites et des talents. Une nouvelle intention dominante se dessine au sein de l'institution scolaire : celle de l'appropriation personnalisée de l'égalité des chances sur la base d'un accompagnement répondant aux difficultés personnelles de chaque élève. En ce sens, 2005 est l'année phare de la promulgation de trois lois importantes. Celles-ci changent en profondeur les pratiques de "compensation", souvent mal ciblées, au profit de pratiques personnalisées d'accompagnement, de promotion de l'excellence et de lutte contre le décrochage, ainsi que d'inclusion, fondées sur des évaluations précises. On citera ici par conséquent :

La nouvelle *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École* du 23 avril 2005. L'État se donne pour règle l'obligation de résultat pour chaque élève ; cf. Article L111-1 : "*L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique*". L'État postule ce qu'il n'avait pas osé en 1975 : l'acquisition d'une culture commune obligatoire ; cf. Article L122-1-1 "*La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société*". L'impératif d'une culture commune ambitieuse est un choix de justice fondamentale car il fait de l'augmentation du niveau des plus faibles un impératif structurel de l'enseignement scolaire obligatoire qui sera évalué et justifié devant le Parlement en liaison avec la loi de finance et ses divers programmes (LOLF). On le voit, gravée dans le marbre du Code de l'éducation, l'égalité des chances n'a plus rien ici "*d'incantatoire*".

La loi *de programmation pour la cohésion sociale* du 18 janvier 2005 qui, dans son titre III, intitulé "*Promotion de l'égalité des chances*", met en place des "*dispositifs de réussite éducative*" : "*Les dispositifs de réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degré et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire. (...) Les dispositifs de réussite éducative s'adressent prioritairement aux enfants situés en zone urbaine sensible, ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire. Chaque année, un bilan des dispositifs de réussite éducative est présenté à l'ensemble des partenaires y contribuant*". Ces dispositifs s'appuient sur une approche contractuelle dont l'objectif est simple : une meilleure réussite éducative individuelle, avec, à terme, une insertion sociale personnalisée pour tous les jeunes

⁷

François Dubet, *L'école des chances*, La République des idées - Seuil, 2004.

issus des secteurs fragiles. Cette préparation des réussites s'appuie sur une place renforcée accordée aux parents ainsi qu'à l'adhésion des élèves. Des partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur (grandes écoles, universités) seront organisés dans cette dynamique en 2008 ; ce sont les "cordées de la réussite"⁸, qui ont pour objectif de promouvoir la réussite des jeunes face à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et notamment dans des filières d'excellence.

La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005. La loi d'orientation de 1975 avait posé juridiquement le principe, jusqu'alors moral, de l'éducabilité, en affirmant le droit à une éducation pour tout enfant handicapé. La loi de 2005 va bien plus loin encore, en disposant (article 19) que tout enfant handicapé est de droit un élève, acteur de ses apprentissages. Il rejoint la totalité des enfants qui se définissent d'abord par le fait qu'ils sont obligatoirement scolarisés quand ils ont entre 6 et 16 ans. En ce sens, on peut dire que l'élève handicapé est élève avant d'être handicapé et qu'il est un élève comme les autres. La scolarisation elle-même voit sa définition élargie⁹.

L'accompagnement, "What else ?"

On retiendra de ces trois textes une centration forte de l'institution scolaire sur le développement des compétences, des connaissances et des attitudes de l'élève – considéré comme une personne – qui rendent caduques les vieux schémas traditionnels qui opposaient éducation et instruction, voire attitude et connaissance, socialisation et subjectivation. En effet, dans une société des savoirs, personne n'est en mesure de ne rien savoir. Encore faut-il s'intéresser à la personne de l'élève et à la nature de son "rapport au savoir"¹⁰. La problématique de l'égalité des chances se voit ainsi entièrement reconfigurée en rendant à l'acte d'apprendre son caractère indépassable de désir, de choix, et de durabilité tout au long de la vie. Au lieu, par exemple, d'enfermer les élèves les plus fragiles dans une série funeste de redoublements, la démarche des programmes personnalisés de réussite éducative s'attache à comprendre l'échec comme une situation particulière qui advient au cours d'une histoire, considérant chaque individu comme un sujet "grammairien de ses pratiques" capable de retrouver le sens de ses apprentissages et d'y adhérer. En apprenant à se situer comme sujet, et non comme membre d'une catégorie déclassée en fonction de ses évaluations, chaque élève est placé en situation de s'approprier des compétences, des connaissances et des attitudes. On renoue par ce type de dispositif avec la source de l'idéal humaniste, à visée à la fois individuelle, réflexive et universelle. En s'appuyant sur cette logique de parcours de formation individualisée de l'élève, c'est tout le principe même de "zone" qui est revu au sein de l'éducation prioritaire. Le *plan de relance de l'éducation prioritaire* de 2006¹¹ refonde en effet la logique de l'éducation prioritaire sur le concept de la "réussite éducative" qui est d'abord un processus d'individualisation des politiques socioéducatives.

⁸ La "tête de cordée" est systématiquement un établissement d'enseignement supérieur, qui peut conduire plusieurs cordées à la fois, avec différents lycées ou collèges "sources". L'ouverture sociale des filières sélectives par l'atteinte de l'objectif de 30 % de boursiers dans les classes préparatoires d'ici à trois ans.

⁹ La notion "d'intégration scolaire", qui fut une remarquable avancée, reposait sur une conception de la scolarisation d'abord géographique et temporelle, notamment s'agissant des jeunes relevant du champ du handicap mental ou des troubles de la fonction cognitive. Certes, des objectifs éducatifs existaient le plus souvent dans les projets dont l'ambition majeure était de permettre à l'enfant concerné de prendre pied dans l'école, d'y fréquenter d'autres enfants de son âge, de construire sa sociabilité, voire même de se construire en tant que sujet social. Mais la dimension du savoir, pourtant constitutive à l'évidence de tout projet scolaire pour tout autre élève, n'était pas toujours présente. Cette dimension n'est plus aujourd'hui discutée et la scolarisation des élèves handicapés ne saurait dorénavant se concevoir sans qu'y prennent toute leur place les objectifs d'apprentissage qui sont les fondements des programmes scolaires en vigueur et particulièrement du "socle commun de connaissances et de compétences". Toutefois, pour certains d'entre eux, et compte tenu de la lourdeur ou de la complexité de leur handicap, les compétences auxquelles ils pourront accéder devront être choisies (avec le même soin que pour quiconque) parmi les plus élémentaires. Mais c'est là une différence de degré, pas de nature, avec les autres élèves.

¹⁰ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1997, p. 93.

¹¹ Circulaire N°2006-058 du 30-3-2006.

Désormais, la réussite éducative (qui est synonyme de réussite pédagogique) se construit aussi sur des temps personnels et familiaux. Dans ce cadre, l'idée même de l'accompagnement prend une portée bien plus large que le simple soutien disciplinaire, voire l'accueil des élèves volontaires après les cours. L'accompagnement, dans ses fondements, n'est pas qu'un ensemble de techniques ou de moyens, voire de dispositifs pédagogiques surnuméraires ou de compensation. Il est d'abord une intention d'individualisation et de personnalisation des pratiques pédagogiques et éducatives, certes, au travers de la construction d'un parcours de formation, mais aussi de responsabilisation, au sein d'un engagement réel dans les apprentissages pris sur le temps scolaire et extra scolaire (au cœur des pratiques sportives, artistiques et culturelles où la pratique des langues vivantes doit trouver une place forte). On le voit : l'intention de l'accompagnement de la personne dans la globalité de sa condition humaine devient une responsabilité nouvelle pour l'enseignant, au sein d'un système qui a l'ambition de permettre à chaque élève d'atteindre son plus haut niveau de connaissances et de qualification. La place de l'aide parentale n'échappe pas à cette reconfiguration éducative¹² ; et ce, en opposition directe avec le mythe de la "démission parentale" propre aux idéologies du "handicap socioculturel". Tous les moyens doivent en effet être mobilisés pour combler la distance à franchir entre l'univers de l'école et celui de la famille.

Qu'il s'agisse d'accompagnement à la scolarité ou d'accompagnement dans l'emploi, le terme d'accompagnement est certainement devenu l'un des mots-clés du début du XXI^e siècle. La notion d'individualisation de la formation des jeunes ou des adultes, comme celle de la responsabilité individuelle du chef d'établissement, du citoyen, du maire, du médecin... sont autant de renvois à la singularité de chaque individu dans une société de la connaissance. Néanmoins, des réticences du terrain se font jour et elles sont souvent renforcées par des freins institutionnels qui montrent que le concept d'individualisation est encore loin d'être accepté sans réserve. Curieusement, certains programmes de formation des personnels d'encadrement découpent en tranches le "management" ("fixer des objectifs, déléguer", etc...) et la "gestion". Or, le chef d'établissement n'est pas qu'un chef de service. Il est, au quotidien confronté à des problèmes d'individualisation ou de personnalisation qui sont des actes posés dans un domaine et qui rejaillissent d'une façon systémique sur un autre. Au fond, c'est ce que nous allons voir maintenant dans la 2^e partie de cet exposé, c'est la cohérence – l'alignement – de ce qui est, de ce qui est dit, et de ce qui est fait, qui importe le plus aujourd'hui pour la réussite de l'apprentissage de tous les élèves. D'où l'importance pour les personnels d'encadrement de savoir à quel niveau de sens ils situent et organisent un accompagnement. Sachant que chaque niveau de sens est interdépendant des autres, comme le montre le modèle que nous présentons ci-dessous, calqué sur la devise bien connue des alchimistes : "Tout ce qui est en haut est comme ce qui est bas".

Les 5 objectifs de l'accompagnement de l'école concernée

L'accompagnement qui prend soin des environnements scolarisés

Partant des besoins physiologiques d'établissement de l'attention humaine, il est nécessaire de se poser la question de l'urgence de sécuriser – voire de "sanctuariser" – les environnements scolarisés ; de les protéger fermement du dehors, et ce, quel qu'en soit le prix. Pourquoi la constitution d'un environnement scolaire en rupture avec l'environnement de la société est-elle aussi nécessaire au sein d'une société de l'information et de la communication ? Et bien parce que, justement, l'attention est devenue l'une des ressources les

¹² L'émergence du droit des parents à assurer l'effectivité de leur action éducative est rappelée dans le code de l'éducation à l'article L 111-4, « *Les parents d'élèves sont membres de communauté éducative* » (cf. circulaire du 25.08.2006 relative au rôle et à la place des parents à l'école).

plus rares et les plus convoitées qui soit par la nouvelle sphère économique¹³. Dans le sillage des neurosciences, les “psychotechnologies”, voire le “neuromarketing”, et ses dérivés comme le “marketing viral¹⁴”, ont pris pour cible l’attention humaine pour mener à bien les grands développements industriels et commerciaux à l’échelle planétaire. Dans ce contexte d’un déluge permanents d’informations aux intentions multiples, prendre soin et guider chaque élève dans son projet personnel de réussite scolaire nécessite – en tout premier lieu –, d’accorder une vigilance particulière à la préservation de son potentiel attentionnel et réflexif. Pour tout simplement “faire école”, et prétendre transmettre quoi que ce soit, l’institution scolaire doit d’abord et avant tout filtrer tout ce qui peut venir altérer la qualité physiologique du processus attentionnel de l’élève ; un élève qui souffre de plus en plus souvent, dans les pays les plus développés, de troubles déficitaires de l’attention avec hyperactivité (TDAH).

Contrairement aux structures familiales, qui sont de plus en plus désarmées devant l’invasion de ces phénomènes distractifs du type “vu à la télé”, dont les enfants – *digital natives* – sont la cible privilégiée en leur qualité de prescripteurs d’achats, il semble que l’école de la République puisse dorénavant réagir efficacement pour enrayer ces phénomènes à la limite de la prédation et de la manipulation des corps et des esprits. Aux fondements de son projet anthropologique, l’école reprend enfin très au sérieux son devoir de protection de la Raison, tout en ne s’embarrassant plus des faux scrupules figés dans une polarisation “technophile-technophobe”. Ainsi, après des années de volonté “d’ouverture” sur la société, l’école de la République se penche-t-elle aujourd’hui avec de moins en moins de complexes sur la meilleure façon de rendre plus étanches des environnements susceptibles de favoriser chez tous les élèves l’émergence d’une qualité attentionnelle suffisamment profonde et sereine pour assurer la transmission des savoirs les plus exigeants. Le nouvel engouement des élèves pour l’internet – des élèves souvent très conscients de leur comportement d’intoxication et de saturation cognitive – n’est pas étranger à ce désir de protection, de sérénité, de maîtrise de leurs vies de travail et de loisirs, loin en tout cas de tous ces pièges attentionnels profilés sur la cible des “jeunes utilisateurs”.

Force est de constater que, dans cette *reconquista* de ses environnements, l’institution scolaire se rend responsable d’une part sans cesse grandissante du temps de la vie attentionnelle de l’élève ; surtout si l’on considère que les environnements immatériels gérés par l’institution scolaire sont appelés à prospérer encore considérablement grâce aux espaces numériques de travail – réseaux de communication sécurisés. L’offre d’une aide aux devoirs pour tous les élèves, via les espaces numériques de travail est ainsi en cours de généralisation¹⁵. On le voit, l’EPL qui veille sur les potentiels attentionnels, accompagne ses élèves grâce à un soin renouvelé des environnements spécifiques aux apprentissages ; des environnements composés de facteurs tels que des espaces de travail, personnels ou collectifs, matériels et immatériels¹⁶, des conditions d’accès à des ressources culturelles et pédagogiques ou de récréation ; de nourriture, voire même de repos ou de soin. Ces éléments environnementaux, internes et externes, sont en effet déterminants sur le bon état de l’attention de tous les membres de la communauté éducative. Ces facteurs environnementaux déterminent directement les opportunités ou les contraintes auxquelles les membres de la communauté éducative doivent réagir. Ils influencent la manière dont chaque élève est en mesure de se développer et de progresser.

¹³ Cf. Nacer Gasmi, Gilles Grolleau, *Économie de l’information versus Économie de l’attention ? Une application aux labels agro-alimentaires*, Université de Bourgogne, afm.cirad.fr

¹⁴ Seth Godin, *Les secrets du marketing viral*, Maxima Laurent du Mesnil Éditeur, Paris, 2007, 197 p.

¹⁵ D’ores et déjà, on se félicitera du fait que plus de la moitié des connexions aux espaces numériques de travail de l’académie de Clermont-Ferrand où ils sont généralisés ont lieu en dehors des heures d’ouverture des établissements. L’usage d’une plate-forme en dehors des temps scolaires est en elle-même une nouvelle incitation à une articulation des temps scolaires et péri scolaires. Cet usage extrêmement riche des ENT prend une place décisive aujourd’hui dans le rapport à l’école et la réussite de tous les élèves.

¹⁶ Le cahier de texte numérique est un symbole fort de ce travail de centration de l’attention de tous les membres de la communauté éducative, parents compris, sur le monde scolaire. Il est en place pour tous les élèves à la rentrée 2011. Cf. Circulaire n° 2010-136 du 6-9-2010.

La mission de base de l'EPLÉ soucieux de la réussite de tous ses élèves est donc une mission de protection, afin d'offrir un environnement sécurisé et propice aux échanges et à la réflexion. La sanctuarisation est ainsi un processus qui consiste à vérifier qu'il y ait le moins possible de sources de distractions inutiles ou nuisibles susceptibles de venir parasiter la vie scolaire. Tout élément jugé potentiellement perturbateur ou dangereux est ainsi filtré, voire éradiqué, des environnements scolaires matériels et numériques, à l'image par exemple des jeux malfaisants, de la *junk food*¹⁷, des stupéfiants, des intrusions de bandes, des phénomènes de prosélytisme politiques, religieux ou sectaires, des prédateurs de toute sorte, et des tentations marchandes les plus subtiles... Un tel environnement sacralisé, au cœur même d'une société plus ouverte qu'elle ne l'a jamais été, donne aux élèves une multitude d'opportunités d'expérimentation et d'exploration du monde, en fonction de leurs intérêts et de leurs désirs respectifs, avec une maîtrise certaine des dangers. En cela il n'y pas d'hésitations à avoir pour les membres de l'équipe éducative, quand le besoin s'en fait sentir, de requérir le renfort des équipes mobiles de sécurité et des médiateurs de vie scolaire. Tel un système immunitaire aux frontières de l'EPLÉ, ces équipes concentrent leur attention sur les difficultés attentionnelles des plus faibles, des plus démunis, sachant que la base même de l'égalité des chances consiste à ce qu'aucun élève n'aille à l'école "la boule au ventre".

La sécurisation des environnements à caractère scolaire (internes, externes et immatériels) est la première disposition prise par l'accompagnateur, dans une intention de protection, pour le bon développement de l'attention de tous les élèves.

L'accompagnement qui prend soin de la régulation des comportements

La qualité des apprentissages se rapporte, certes, comme nous venons de le voir, à des environnements et à des contextes précis, protégés du dehors et de ses multiples sources de prédation. Mais il faut aussi être conscient que la qualité des environnements est le produit direct des comportements qui s'y déploient. La régulation des comportements est ainsi le deuxième grand objectif de l'accompagnement soucieux de la réussite de tous les élèves. A ce niveau d'expérience de la condition humaine immédiatement supérieur, l'accompagnement se préoccupe des procédures et des interactions nécessaires pour atteindre les résultats attendus en termes de respect des règles de la vie collective, de respect des environnements, de respect de soi et de sa santé. Il ne s'agit pas là de "policer" des conduites – comme certains ont pu le faire accroire en visant par exemple la mise en place de la note de vie scolaire dans une réfutation de toute autorité institutionnelle – mais, comme pour un entraînement sportif, de donner à chaque élève la possibilité de se gouverner lui-même en lui donnant des critères objectifs précis pour se situer. Ces méthodes éducatives discursives – des plus socratiques, par le dialogue qu'elles supposent –, telles qu'elles sont notamment maîtrisées par les CPE, passent par le développement et le renforcement des capacités personnelles, en s'appuyant sur l'analyse détaillée des situations et des *feedbacks* progressifs et détaillés. Ces éléments pratiques et discrétisés – comme dans une grammaire –, peuvent être formalisés dans des contrats précis. Dans cette logique de l'accompagnement des comportements les plus propices à l'attention à soi et aux autres, l'effort de l'élève se troque contre le plaisir de la maîtrise de soi, en fonction d'objectifs personnalisés et positifs proposés par l'équipe éducative.

Pour cette équipe accompagnatrice, la principale difficulté dans l'objectif de la régulation des comportements de l'élève est en effet de ne pas se contenter de la simple négation des attitudes les plus problématiques. Si un élève se voit assigner un objectif

¹⁷ Le conditionnement de nos habitudes alimentaires par l'environnement est considérable. Pour les chercheurs, nous faisons 200 choix par jour sur la façon de nous nourrir. Le conditionnement des habitudes alimentaires commence évidemment à l'école. D'où l'importance de toutes les routines néfastes et des persuasions clandestines (publicité et offres dans les distributeurs) qui sont aujourd'hui très surveillées dans les enceintes scolaires. Brian Wansink, *Conditionnés pour trop manger, Comment l'environnement influence l'appétit*, Thierry Souccar Éditions, 2009, 256 p.

comportemental d'une manière négative, en termes de "ne plus" ou de "ne pas", il est certain qu'il se focalisera sur son problème et aura bien du mal à le dépasser¹⁸. Le meilleur est encore de lui donner une référence positive liée au problème considéré. En ce sens, la définition d'un objectif de maîtrise comportementale est toujours porteur d'une valorisation de la personne : on lui prête directement attention. Il y a là un processus de civilisation, qui, comme le dit si bien Jean-Paul Sartre dans "*Les Mots*", consiste à se voir quitter la "*singerie*" et à se découvrir "*moment de bonheur grave, homme parmi les hommes*". Dans le cadre de cette socialisation humaniste - scolaire exigeante, l'activité sportive tient une grande place : "*J'imitais les gestes de mes voisins, je n'avais qu'une passion m'intégrer*", car, "*en devenant indispensable à la vie du groupe et à ses parties de balle, mon corps ne court plus en vain (...)*"¹⁹.. Le lycéen footballeur trouve enfin sa nécessité dans l'expérience de son unicité au sein d'un groupe. Cette disposition d'esprit, qui consiste à se rendre attentif à sa conduite, se cultive. Qu'on le veuille ou non, elle ne peut véritablement s'acquérir que par l'accompagnement de la régulation des comportements. Elle est un entraînement à l'humanité qui est bien loin de n'être qu'un dressage, comme le faisaient accroire les tenants libertaires d'une lecture superficielle du "*Surveiller et punir*"²⁰ du premier. Le fruit de cet accompagnement pourrait bien en revanche se confondre avec un *habitus*, qui consiste chez Thomas d'Aquin, à se référer à l'intériorisation par un sujet de la perfection à laquelle il aspire, et qui se révèle dans ses activités pratiques.

C'est ici qu'il est nécessaire d'incarner des qualités ou des vertus qui ont été clairement définies et discrétisées en termes de capacités et de compétences. L'apprentissage de nouveaux comportements doit être encouragé de manière concrète. Il s'agit pour l'institution de décrire ce qu'elle attend, du point de vue de la "civilisation des mœurs", et ce, avec des termes très simples et sans équivoques, mais gradués en petites étapes. Ce processus de discrétisation des comportements en unités de sens permet l'émergence d'une conscience réflexive – grammaticale. L'inhibition des impulsions est ici la marque d'une conscience qui s'éveille à elle-même. En effet, ce que chaque enseignant sait, c'est que le véritable problème du déficit de l'attention en milieu scolaire est dû à une incapacité de s'arrêter, de regarder et d'écouter. On s'est d'ailleurs aperçu, à la fin des années 1990, que les difficultés d'attention ne sont que des conséquences du trouble cognitif d'inhibition. Ce modèle théorique s'applique aux hyperactivités – impulsivité prédominante provoquant les difficultés de contrôle de l'attention. Tous ces travaux essentiels de Russell A. Barkley²¹ suggèrent que les troubles de la conduite interfèrent avec les capacités mentales uniques, qui nous donnent la capacité de contrôle de soi, comme penser avant d'agir, pour ensuite utiliser sa pensée pour se guider à travers les situations sociales vers un futur plus rempli de succès. Bref le développement du contrôle de soi n'est pas inné ; il est le produit d'un véritable accompagnement. Et comme celui-ci ne peut pas toujours s'effectuer dans la famille, de multiples élèves doivent trouver à l'école les ressources pour apprendre à gérer leur retard dans l'auto-régulation de leurs comportements.

En ce sens, l'accompagnement de ce type de difficultés, qui consiste à savoir inhiber un comportement peu adapté par soi-même, consistera à fournir à l'élève les éléments de langage intérieur qui lui manquent ; des éléments constitués par les représentations internes de l'information sur le comportement social attendu et qui participent à l'autorégulation de l'être humain dans le cadre de sa capacité à se parler à lui-même au sein d'une société donnée. On le voit, l'accompagnement du contrôle des comportements n'a rien d'un dressage ou d'un simple conditionnement. Il est libérateur, puisqu'il donne à l'élève qui ne l'a pas encore la capacité de reconstituer des séquences d'actions orientées vers un but ; un mécanisme en jeu

¹⁸ Tous les fumeurs savent que l'injonction de "ne plus fumer" les pousse à fumer en ramenant leur pensée sur le comportement qu'ils veulent éviter.

¹⁹ Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, Folio, 1972, p. 180.

²⁰ Michel Foucault, *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Éditions Gallimard, 1975.

²¹ Russell A. Barkley, Ph.D. Research Professor of Psychiatry SUNY Upstate Medical University Syracuse, NY.

dans tout apprentissage. La maîtrise du langage intérieur se définit ainsi par la capacité neuropsychologique à scinder l'information reçue en petites unités (toujours selon le principe de la discrétisation de ses comportements comme dans le cadre d'une analyse grammaticale), et à savoir recombinaison ces unités d'information afin de reconstituer le message d'origine (synthèse), ou d'en créer un nouveau à partir des diverses unités d'information (créativité). Dans le cadre de cet étayage du gouvernement de soi-même, les procédures disciplinaires, en cas de violences dues la plupart du temps à un défaut d'inhibition comportementale, doivent ainsi être suffisamment formalisées pour venir nourrir le langage intérieur permettant le contrôle des processus de réflexion et d'ajustement des émotions brutes.

A ce titre, la mise en application des grands principes du droit dans l'espace scolaire (cf. textes de juillet 2000, et autres textes à paraître) ont cette vertu de canaliser l'impulsivité du cerveau limbique par le mécanisme de la séparation des faits et des émotions inhérent au caractère écrit des procédures. Prendre le soin de qualifier des comportements permet ainsi de traiter plus objectivement et rationnellement les faits ; de les mettre en perspective et de différer leur traitement, ce qui permet à l'élève de mieux contrôler et d'ajuster ses émotions dans un contexte langagier et non plus pulsionnel ; bref, d'avoir des interactions plus élaborées et partant, mieux adaptées aux situations. C'est pour cette raison qu'aucune règle scolaire ne doit pouvoir être transgressée sans se voir exposée immédiatement à une sanction. A ce stade, tout se passe, dans l'analyse des niveaux successifs de l'accompagnement, comme si la porte d'entrée dans le niveau le plus traditionnel de l'école – le troisième niveau correspondant au lieu des savoirs conçu comme la “*plaine de jeu de l'esprit*”²² – ne pouvait être franchie avec succès que si l'on a pu apprendre à se voir soi-même lucidement grâce à la maîtrise de ses comportements.

Dans une logique d'accompagnement personnalisé des comportements scolaires, l'objectif de la maîtrise de soi est au fondement des préoccupations de l'accompagnateur, guide et gardien de la règle et du droit.

L'accompagnement qui prend soin de l'acquisition des connaissances et de la validation des compétences et des capacités

L'accompagnement des comportements, tel que nous venons de le décrire, est ainsi un passage obligé pour la compréhension même du sens de l'école et de ses apprentissages. La maîtrise de soi, en améliorant l'ajustement des émotions aux événements permet seule à l'élève de se fixer des buts, d'organiser et de planifier ses actions, de les vérifier dans sa tête – son cortex préfrontal – avant tout passage à l'acte ; à apprendre à reporter l'attrait de la gratification immédiate ; à se donner des règles personnelles pour contrôler ses impulsions, donc à établir des liens étroits entre ses comportements, ses intentions et leurs conséquences. L'accompagnement dans l'acquisition de nouvelles capacités et compétences est ainsi un niveau encore supérieur permettant de favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement de la personnalité. Apprendre signifie en effet être en mesure de comprendre que le savoir représente du sens par lui-même. L'inhibition des impulsions est ici à la source du raisonnement rationnel, c'est-à-dire de la capacité d'établir des liens entre diverses unités d'information afin d'établir des règles qui font sens pour la raison. Le raisonnement sur les contenus de savoirs permet non seulement d'élaborer des règles de stratégies de résolution générale d'une catégorie de problèmes, mais aussi d'imaginer, de créer d'autres stratégies de résolution de problèmes.

Dans cette “*plaine de jeu de l'esprit*” – là où le savoir existe en lui-même comme véritable objet de savoir –, apprendre de nouvelles compétences correspond à un processus d'accompagnement essentiel permettant à tous les élèves de développer leur maîtrise

²²

Russell A. Barkley, *Op. Cit.*

autonome de la pensée et de l'action en s'appuyant sur leurs performances antérieures ; des performances qui ont été finement discrétisées pour qu'ils en aient une meilleure connaissance grâce notamment à leur livret personnel de compétences²³. Le processus d'objectivation et de dénomination du savoir permet à l'élève de s'émanciper du quotidien immédiat et de s'inscrire dans un monde culturel préexistant. Les capacités, quand elles sont validées par l'élève lui-même, impliquent une maîtrise du "comment faire" qui est éminemment réflexive et qui donne du sens à leur vie. Les capacités, qui fondent le rapport à soi et au monde, sont le signe de l'acquisition de stratégies transférables à de multiples situations. Ce sont les stratégies et le degré d'autonomie qu'il atteint qui déterminent si un élève développe les capacités nécessaires pour accomplir continuellement, et dans différents contextes, les tâches demandées. La fonction de reconnaissance de ses capacités est ainsi de fournir les moyens de s'orienter dans la pensée par soi-même. Comme processus d'individuation et d'estime de soi, la reconnaissance de ses capacités est par là même un élément déterminant de la maîtrise de ses comportements et de ses environnements. On est encore bien loin ici du soi-disant dressage...

L'accompagnement dans ce domaine de la reconnaissance de ses capacités et de ses compétences se fonde sur une progressivité et une continuité des apprentissages pilotée par l'évaluation en continue du bilan des savoirs acquis. "Jouer dans la zone" de ses compétences rend plus confiant et renforce le sentiment sain de pouvoir atteindre ses buts ; de penser le monde comme un univers infini de savoirs vivants et passionnants. Le processus d'étendre ses capacités dans le monde est une récompense en soi et aussi une opération fondamentale de notre culture humaniste, où la réflexivité se doit de toujours précéder l'action. L'encouragement et la graduation des compétences par l'accompagnateur permettent à l'élève d'apprendre à son rythme, d'une manière différenciée. L'accompagnateur donne toute son attention au moment présent car la stimulation intellectuelle implique d'encourager les élèves à trouver de nouvelles perspectives, à faire des « découvertes ²⁴ », en rupture souvent avec leurs propres idées, leurs croyances, leurs représentations spontanées, comme l'a si bien montré Bachelard. La distribution des savoirs en compétences dans le cadre du socle commun aide les élèves dans la construction d'un rapport au savoir qui soit plus clair, plus fin ; bref, plus objectif. Du côté de l'accompagnateur, il est aussi plus facile d'écouter les processus individuels de pensée de ses élèves en se référant aux compétences attendues. C'est comme s'il tendait un miroir à l'élève pour qu'il puisse mieux poser ses hypothèses au cours de ses propres processus de pensée.

Dans cette logique d'acquisition du savoir, l'accompagnateur ne se contente pas d'exposer de nouveaux contenus – ce qui est évidemment essentiel, et ce sur quoi les pédagogies dites "actives" et l'Éducation nouvelle ont souvent achoppé –, mais il s'attache aussi – comme on le faisait dans les lycées du XIX^e siècle –, à aider l'élève à développer ses propres stratégies de compréhension, de mémorisation et d'application. Les phases de compréhension et de mémorisation sont en effet indispensables pour faire sien un savoir – le rendre vivant – et s'en rappeler efficacement le jour où l'on a besoin de le réutiliser. L'accompagnateur doit par conséquent insister sur les phases de compréhension (en posant des questions claires) et de mémorisation (qui est facilitée par le processus d'objectivation des savoirs qui est sous-jacent au livret personnel de compétences). Apprendre, comprendre, mémoriser et utiliser sont ainsi les quatre côtés de la *plaine de l'esprit* ; un jardin désencombré des savoirs morts et des connaissances inertes. En cela, Alain Houchot et Florence Robine, dans leur rapport d'inspection générale sur *Les livrets de compétences* :

²³ Cf. Circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010 publiée au BOEN n°27 du 8 juillet 2010, "Mise en œuvre du livret personnel de compétences". Cette circulaire apporte de nombreuses précisions quant aux modalités de validation des compétences ainsi qu'à l'application numérique "Livret Personnel de Compétences" qui est mise à la disposition des établissements scolaires dès la rentrée 2010.

²⁴ C'est là par exemple que se situe l'un des rôles des "enseignements d'exploration" du nouveau lycée.

*nouveaux outils d'évaluation des acquis*²⁵ attestent de la difficulté traditionnelle de l'école pour dépasser le pur bachotage afin de rendre les élèves capables de mobiliser leurs savoirs pour comprendre et agir dans une situation concrète de la vie quotidienne, ou pour résoudre un problème nouveau dans n'importe quel contexte scolaire ; bref pour mobiliser leur intelligence face au réel. Les inspecteurs généraux soulignent à cet effet que "L'approche par les compétences doit viser à lutter contre la fragmentation des apprentissages – telle qu'elle est mise en oeuvre dans les stratégies de pédagogie par objectifs – en redonnant à ceux-ci une finalité visible, tout en conservant les objectifs de maîtrise des savoirs fondamentaux ou plus complexes dans leur mise en oeuvre effective et leur mise en synergie, en s'attaquant à la difficile problématique du transfert des connaissances d'un contexte à un autre"²⁶."

Dans une logique de l'accompagnement personnalisé de l'acquisition de connaissances, de compétences et de capacités, l'objectif de la maîtrise de savoirs vivants est au fondement des préoccupations de l'accompagnateur, guide et gardien d'un rapport aux savoirs qui soit un rapport de sens.

L'accompagnement qui prend soin des valeurs et des intentions de la République

L'accompagnement des élèves au stade de l'acquisition des compétences permet de porter une attention accrue à leurs processus d'apprentissage²⁷, notamment au moment clé de leur validation, sans rien omettre toutefois de la question de la qualité et de la quantité des contenus de connaissances. Pour autant, cette pédagogie particulièrement efficace de l'accompagnement par la validation des compétences – qui met la valeur d'égalité des chances au centre de ses dispositifs –, n'est pas sans faire l'objet de critiques plus ou moins exacerbées. Cet état de fait ne laisse pas d'étonner, quand on se dit que cette pédagogie a pourtant réussi le tour de force à relier entre elles des exigences lourdes et réputées antinomiques : des exigences portant sur la transmission des connaissances fondamentales, comme sur la façon de les réinvestir, afin d'atteindre, dans une relation de sens, un "*objectif précis dans une situation donnée*". Cette rencontre contextualisée des contenus et des méthodes, cela, ni l'Éducation traditionnelle, fondée sur la transmission dans un rapport pédagogique frontal, mais aussi sur un certain élitisme social, ni l'Éducation nouvelle, fondée sur le choix libre des élèves, mais aussi sur un certain communautarisme culturel, ne l'avaient imaginée... et l'on n'évoquera pas non plus la défunte pédagogie par objectifs, qui s'est noyée elle-même dans ses tentatives obsessionnelles de classifications.

Hormis l'aspect éminemment partial des critiques entendues à l'encontre de ce nouveau type de rapport pédagogique chargé de faire réussir tous les élèves, il est surtout intéressant de voir que ces critiques sont formulées du point de vue des valeurs et des croyances. Ces critiques ne se situent donc pas sur le même niveau anthropologique que celui des dispositifs de l'accompagnement personnalisé de l'acquisition de connaissances, de compétences et de capacités ; un niveau dont personne ne peut remettre objectivement en cause l'efficacité. Elles se situent habilement – ou peut-être en embuscade – sur une base immédiatement surplombante qui, elle, est purement idéologique²⁸. Ces critiques peuvent toutefois être confrontées. Pour peu que l'on s'élève soi-même à ce niveau des valeurs. On s'aperçoit alors

²⁵ Alain Houchot, Florence Robine, *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Rapport N° 2007-48, juin 2007

²⁶ *Op. Cit.*, p. 9 Ainsi le Cadre Européen de Référence des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, publié en novembre 2004, souligne-t-il que "les compétences clés devraient être transférables, et donc applicables à diverses situations et contextes, et multifonctionnelles : en ce sens qu'elles puissent être utilisées pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre des problèmes de genres divers et pour accomplir des tâches différentes ».

²⁷ Sans rien céder évidemment aux contenus, car ce type d'accompagnement ne peut *absolument pas se passer d'ancre les apprentissages sur l'acquisition rigoureuse, étayée, de connaissances solides.*

²⁸ On ne citera à titre d'exemple que l'ouvrage d'Angélique del Rey, *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte, 2010, 286 p.

qu'elles visent l'utilitarisme d'une éducation qui serait prétendument dévolue à l'économie, garante de "l'employabilité" d'un marché du travail et d'une vision du "capital humain" largement fantasmatisques²⁹. Elles dénoncent ainsi "l'ultralibéralisme" sous-jacent, pensent-elles, à ce rapport pédagogique, en évoquant la constitution d'un vaste "marché des compétences" impulsé par les institutions internationales comme l'OCDE et l'UNESCO, tout en déniaient d'ailleurs superbement la réalité de la compétition internationale et du chômage ; deux fléaux qui frappent surtout les plus fragiles socialement. Ces critiques éthérées de "l'école des compétences", voire de "l'école de la performance", en dépit de leur manque total de crédibilité, doivent néanmoins bien faire comprendre qu'il est nécessaire, d'un point de vue social, pour qu'une réforme soit comprise et acceptée, qu'elle soit explicitée aussi et surtout sur le plan des valeurs qui la fondent. Trop de réformes se sont ainsi enlisées dans une dérive opératoire et instrumentale, simplement parce qu'elles n'avaient pas compris le sérieux des intentions. C'est la même dérive qui menace d'ailleurs aujourd'hui la mise en place des "contrats d'objectifs", si on ne se réfère pas constamment à la dimension républicaine de ce nouveau pacte social au sein de l'EPL. Un pacte qui n'est pas une façon technocratique de "piloter", voire "d'administrer la pédagogie", mais l'expression d'une identité accrue et responsable d'un EPL qui sait être garant de l'égalité des chances pour chacun de ses élèves.

Pour ce faire, on soulignera l'absolue nécessité pour l'accompagnateur des valeurs et des intentions de toujours référer son action dans le champ des principes fondateurs de l'école de la République ; comme cela lui est d'ailleurs explicitement demandé par la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École* du 23 avril 2005³⁰. On voit bien toute l'importance de cette exigence car, ici encore, le niveau d'accompagnement précédent est régulé par le niveau supérieur, de sorte que l'accès aux capacités et aux compétences, dans un monde véritablement humain, est toujours déterminé par les intentions, les valeurs, les principes. L'accompagnement personnalisé des compétences et des connaissances n'est pas qu'un agir mécaniste ; il ne saurait se suffire à lui seul – sur le mode fantasmatique du pilotage automatique des apprentissages –, pour être véritablement porteur de l'égalité des chances. Il y a en effet une altitude humaine de l'intelligence et du rapport au sens qui est bien supérieure encore aux contenus, y compris les plus savants, et aux compétences méthodologiques, y compris les plus élaborées dans le domaine des sciences cognitives propre à la "métacognition"³¹. Cette exigence d'un niveau encore supérieur de la gouvernance de soi-même consiste, pour l'être humain soucieux des principes de la République, à savoir non seulement "apprendre à apprendre" en toute circonstance, mais à opérer des changements correcteurs – dans une attitude réflexive – dans les ensembles de possibilités dans lesquelles s'effectuent ses choix éthiques ; à faire montre de souplesse et de changement de considération dans ses stratégies et ses projets en fonction des plus hautes intentions humanistes. Le projet d'autonomie prendra alors son envol dès que l'honneur du service se fera pour chacun plus fort que la gestion de ses humeurs.

Dans le domaine de l'accompagnement personnalisé des valeurs et des intentions, il y a ainsi cette question fondamentale qui consiste à revenir toujours et encore au sérieux de l'intention de ce que l'on fait ; autrement dit à la question de ses croyances et de ses valeurs, pour être capable de les évoquer afin de les hiérarchiser et d'en tirer des conséquences pour soi et pour le bien commun. A quoi sert-il en effet d'être la première en maths si l'on a la croyance que les filières scientifiques sont réservées aux garçons ? A quoi sert-il de se

²⁹ Comment peut-on prétendre en effet comme Angélique Del Rey dans la conclusion de son ouvrage que les compétences sont "l'expression d'une déterritorialisation radicale de l'être humain" ; comme si l'exercice de l'intelligence pouvait une fois encore s'opérer sans la présence au réel ? *Op. Cit.*, p. 278.

³⁰ Après le premier alinéa de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs. »

³¹ Le terme "meta" signifie "à propos de" ; il induit un regard de la chose sur elle-même. Un métalangage est par exemple un langage qui a pour sujet le langage. Dans la pédagogie par compétences, on est toujours au sein d'un processus de validation en train d'objectiver ce que l'on fait. Par conséquent on se situe à un niveau "meta" ou surplombant. Valider une compétence, ce n'est pas seulement savoir faire, c'est savoir que l'on sait faire.

présenter aux élections de délégués au CVL si l'on a la certitude que c'est une perte de temps que de s'engager pour le bien commun d'une collectivité ? A quoi sert-il de travailler dur le soir si l'on pense que tout est joué d'avance ? L'accompagnateur des valeurs et des intentions d'égalité des chances, prend ainsi le temps – sur la lame du moment présent où surgit ce type de croyances erronées –, dans son rôle de conseiller et de guide, de permettre aux élèves d'établir, de clarifier ou de renforcer des valeurs et des références humanistes et républicaines essentielles et vivantes ; en premier lieu au travers de la question extrêmement motivante du “pourquoi ?”. Car ce sont les valeurs qui ont pour but de venir renforcer les compétences et l'accès aux connaissances. Elles sont à la source de la vaillance – de la *virtù* – qui propulse vers la réalisation de ses objectifs. L'accompagnateur, n'ayons pas peur de le dire, se fait ici mentor, car les valeurs et les intentions républicaines tirent les pensées individuelles vers plus haut qu'elles mêmes. Il fait autorité au nom d'une autorité, voire d'une transcendance républicaine : celle du triptyque républicain ; des Droits de l'Homme et des grands principes constitutionnels. Ce n'est pas la personne même de l'accompagnateur qui fait ici autorité, mais le corpus des textes et des principes qu'il a la charge de transmettre au nom de la société et des principes régulateurs de la démocratie, dans ce que Edgar Morin appelle “une éthique du genre humain”³².

Il faut bien s'en imprégner : les objectifs que se donnent les élèves dans le cadre de leur parcours de formation et de leur projet d'orientation sont l'expression concrète de leurs représentations, de leurs croyances, de leurs valeurs (qui peuvent être aussi malheureusement des anti-valeurs). Le rôle de l'orientation active se situe à ce niveau d'interrogation au cœur de l'accompagnement éthique et humaniste. Il s'agit, pour l'accompagnateur, dans ce processus éminemment subtil, de débusquer des croyances limitantes ou irréalistes que l'élève sera susceptible de traîner comme un boulet tout au long de sa vie. De partir progressivement chaque élève, par des informations croisées, de ses jugements aprioristes ou stéréotypés. Ces jugements peuvent être en effet un terrible handicap à l'égalité des chances. Si un élève croit qu'un certain type d'études lui est interdit, il reproduira un effet de filière, alors même qu'il y aurait excellé. D'où l'importance par exemple des “*Cordées de la réussite*”, et de tous les témoignages de ceux qui ont réussi dans des voies que l'on croyait trop peu attractives par manque de connaissances. Le niveau de guidage de l'apprenti citoyen – sujet au sens autonome du terme – est ici plus profond encore que dans le cadre de la compréhension purement cognitive du sens des savoirs. Il s'agit de faire part, pour l'apprenti citoyen, de ses vœux et de ses intérêts dans le sens d'un engagement responsable et solidaire qui donne forme à la vie collective. Les rôles des maîtres comme des référents éthiques forts sont ici très importants. L'une des qualités primordiales du mentor efficace est d'être modélisant par l'alignement de ses valeurs et de ses actes, d'où l'importance première en termes de formation des maîtres de l'item : “*Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable*”³³.

Cette dignité du maître est la garantie de la bonne marche de “*l'escalator de l'espoir*”³⁴ – le fameux ascenseur républicain. Elle est la seule garante de la démocratisation de l'école, car les clivages sociaux et les relégations s'effectuent toujours sous le couvert des représentations que les dominés se font de l'épaisseur du plafond de verre censé séparer les conditions sociales. Au cœur de l'aventure scolaire, ce travail sur les valeurs est essentiel pour l'égalité des chances. Plus rien ne doit séparer un élève de l'analyse de ses comportements, de la conscience de ses attitudes en fonction de ses valeurs et de ses représentations plus ou

³² “La démocratie se fonde sur le contrôle de l'appareil du pouvoir par les contrôlés et, par là, réduit l'asservissement (...) ; en ce sens, la démocratie est plus qu'un régime politique ; c'est la régénération continue d'une boucle complexe et rétroactive : les citoyens produisent la démocratie qui produit les citoyens”. Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000, p. 121.

³³ Cf. Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

³⁴ Cf. George Steiner, *Éloge de la transmission*, Pluriel, 2003, p. 101 Il faut lire absolument George Steiner pour comprendre la dimension essentielle d'un maître digne de ce nom dans le domaine de la transmission des valeurs.

moins erronées. Et l'on pensera ici par exemple à la valeur éminente de la santé. Un élève doit être capable de se savoir : "Pourquoi la santé est-elle si importante et doit-elle être entretenue tout au long de la vie ?" La mission propre de l'école, comme institution centrale de la République, est alors en phase avec la vision d'une société démocratique. On le voit, cet alignement des valeurs sur les compétences, les comportements et les environnements, n'est possible que parce que l'école se donne aujourd'hui pour principe – comme mission supérieure source de son identité – la réussite de tous les élèves. Lorsqu'un seul élève est rejeté, c'est en effet une brèche béante qui est ouverte dans la constitution même de l'identité – le paradigme – de l'institution, car il y a alors remise en cause d'une règle essentielle du projet anthropologique de l'école : chacun est indispensable au tout. Dans ce projet démocratique, aucun citoyen ne peut se voir relégué, abandonné, sacrifié... Toute brèche dans le paradigme scolaire de la réussite de tous les élèves devient automatiquement un gouffre entre l'école et la société. L'échec d'un seul élève est l'échec de tout le système qui n'a pas su percevoir en lui son unicité ; qui n'a pas su percevoir le caractère irréductible de son identité et de son projet personnel de formation et d'orientation.

Dans une logique de l'accompagnement personnalisé des principes fondateurs de la République, la prise au sérieux par l'élève de ses intentions et de ses responsabilités envers la société est au fondement de ses succès à venir dans sa vie d'adulte autonome soucieux du bien commun.

L'accompagnement qui génère l'excellence du parcours de chaque élève

Nous venons de le voir, ce qui caractérise une école efficace et juste, c'est une école qui sait établir une convergence forte – un alignement – entre ses efforts d'accompagnement de chaque élève : au niveau 1, de la sécurité de ses environnements ; au niveau 2, de ses exigences comportementales, en liaison avec les règles du droit ; au niveau 3, de l'instauration d'un nouveau rapport pédagogique fondé sur la validation réflexive des compétences et des connaissances ; au niveau 4, de la mise en actes des principes et des valeurs de la République. Reste maintenant à considérer ce qui ressortit spécifiquement du leadership du chef d'établissement "premier pédagogue"³⁵, ainsi que du rôle des équipes pédagogiques en leur qualité d'équipe : l'alignement de cet ensemble d'attentions et d'intentions, afin de constituer une identité d'EPL ; une identité qui soit fondée sur une mission partagée par tous les membres de la communauté éducative (avec des critères et des objectifs stratégiques qualitatifs et quantitatifs), et dont le fruit soit un parcours de formation et d'orientation réussi pour chaque élève. Tout en haut de la hiérarchie des types d'accompagnement, nous pouvons le constater, le niveau 5 se situe ainsi comme un point de référence ultime ; une sorte de sens "anagogique"³⁶ de l'école de la République : la conscience de construire collectivement une identité et une mission stratégique qui a un impact réel sur la réussite de chaque élève. Le sens identitaire d'une institution ou d'une personne – la réponse à la question "qui suis-je ?" – comme une sorte de "moi-peau" – pour reprendre la belle expression de Didier Anzieu³⁷, n'est-elle pas en définitive ce qu'il y a de plus vital – de plus "contenant" – dans l'expérience humaine ?

A ce stade, l'accompagnateur s'appuie sur une exigence de cohérence – d'alignement – entre ce qui est dit et ce qui est fait ; il s'attache à chaque niveau de son intervention d'élaborer un contexte, des ressources, un soutien, qui permettent à l'élève de se focaliser pleinement sur ses aptitudes et ses compétences propres et uniques, ainsi que de les

³⁵ La fonction de chef d'établissement, si elle conserve toute son importance dans la fonction de gestion des moyens, est aujourd'hui totalement déterminée par les démarches pédagogiques à concevoir et à mettre en œuvre au service de la réussite de tous les élèves. La formule chef d'établissement premier pédagogue prend un nouvel élan.

³⁶ Cet adjectif qui provient du grec *anagogikos* (élévation) donne toute son importance à une école qui élève. Une école qui est dotée d'une véritable mission par la société.

³⁷ Didier Anzieu, *Le moi-peau*, Dunod, Paris, 1995, 291 p.

développer et les mettre en valeur. C'est bien à ce niveau de la recherche de cohérence et d'excellence que se trouve aujourd'hui l'enjeu stratégique des contrats d'objectifs, et nulle part ailleurs. Car l'EPLÉ a grand besoin de s'unifier autour de grandes dynamiques fédératives – voire narratives, c'est-à-dire mémorielles – pour faire coïncider ses ambitions et ses actions. Une orientation pédagogique ambitieuse se doit en effet de rassembler la mixité des publics autour de la mission stratégique de réussite de tous ses élèves, en offrant des possibilités de parcours complets et attractifs. Cependant, on le voit, des personnels sont tentés de se fédérer entre pôles d'activités, comme en autant de chapelles oubliées d'un intérêt commun. Or, ces stratégies d'acteurs, bien compréhensibles lorsqu'elles épousent encore les traces d'anciennes filières, sont un frein au développement et à l'élaboration d'une dynamique commune. D'autant plus que bien des tensions sont attisées par les difficultés de communication inhérentes à des vieilles mémoires – voire des rancunes – ethnographiquement inscrites sur la façade de locaux plus ou moins rénovés. Le climat d'un EPLÉ est toujours changeant tant que ce dernier n'a pas encore su totalement assimiler les éléments de sa propre culture, de même qu'il peut montrer une sorte de peur à s'engager dans une voie d'excellence pour laquelle il a toujours certes des points forts, mais qu'il ne sait pas les mettre en valeur, comme un clochard assis sur un trésor.

Au final, l'un des enjeux principaux des équipes de direction est d'apporter une consistance plus forte aux équipes pédagogiques en termes d'identité et d'objectifs stratégiques. En ce sens, la cohésion à l'intérieur des filières (équipes pédagogiques, projets, cohérence transversale des progressions) est l'enjeu le plus fort de l'EPLÉ aujourd'hui. A ce niveau 5, l'accent doit donc être mis sur la consultation et l'échange entre les personnels ; des interactions nourries d'écoute et de reconnaissance. La gestion des ressources humaines demande ici un soin particulier pour que chaque enseignant puisse jouer son rôle d'accompagnateur à tous les niveaux considérés. Il n'appartient pas en effet au seul chef d'établissement d'être porteur de l'identité de l'établissement. A ce stade, les problèmes de discipline sont des indicateurs précieux de la faible cohésion des équipes et doivent particulièrement attirer l'attention des membres des équipes pédagogiques et de direction, sans attendre un essoufflement des attentes comportementales au niveau 2. Les problèmes de discipline sont en effet le symptôme de l'isolement professionnel, qui est le facteur principal de la fragilité de l'accompagnement telle qu'elle est le plus souvent rencontrée sur le terrain. De même, l'accueil et la prise en charge des néo-titulaires, stagiaires ou contractuel, doit être l'objet d'une organisation particulière et personnalisée pour qu'ils puissent être de bons accompagnateurs à leur tour. Comme on le voit dans le tableau synoptique ci-dessous, ce qui compte, c'est la dynamique verticale de mise en cohérence des niveaux d'accompagnement qui s'imposent à l'EPLÉ et aux élèves pour remplir toutes les lignes du contrat républicain.

Dans une logique d'accompagnement personnalisé de l'excellence et de l'unicité de chaque parcours personnel de formation et d'orientation, l'EPLÉ, doit être attentif à l'alignement de ses intentions et de ses attentions aux niveaux 1, 2, 3 et 4, notamment par la constitution d'une identité collective forte basée sur un contrat d'objectifs stratégiques.

Les 5 Niveaux de l'accompagnement personnalisé dans un rapport pédagogique de réussite de tous les élèves	EPLÉ	Élève
<p>Objectif 1 : Sécuriser tous les environnements à caractère scolaire <i>Environnements internes, externes ; matériels et immatériels</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sanctuariser les environnements matériels et numériques de l'élève ; <input type="checkbox"/> Considérer l'attention comme une ressource rare à développer ; <input type="checkbox"/> Filtrer tout ce qui peut venir altérer la qualité de l'attention de l'élève grâce notamment aux moyens suivants : <i>Diagnostic de sécurité ; Médiateurs de vie scolaire ; EMS ; Démarche de réussite éducative ; Partenariats ; Sens des détails et de la qualité de l'accueil.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Etre attentif aux apprentissages scolaires ; <input type="checkbox"/> Préserver et cultiver son potentiel attentionnel et réflexif pour l'exercice de son métier d'élève.
<p>Objectif 2 : Donner les clés de la maîtrise des comportements par le sens de la règle et du droit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Faire émerger et cultiver des comportements adaptés aux apprentissages scolaires : <input type="checkbox"/> Porter attention à la qualité des relations au moment présent ; <input type="checkbox"/> Sanctionner systématiquement tout manquement au règlement intérieur ; <input type="checkbox"/> Écrire le règlement intérieur dans le respect des grands principes du droit <input type="checkbox"/> Donner un caractère écrit aux procédures disciplinaires (pour mettre à l'écart les enjeux passionnels) <input type="checkbox"/> N'accepter aucune violence ; <input type="checkbox"/> Instaurer des rituels et des moments de silence solennels. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Etre capable de se rendre attentif et attentionné : <input type="checkbox"/> Se rendre maître de sa conduite et de ses attitudes en fonction des contextes ; <input type="checkbox"/> Développer l'attention à soi et aux autres ; <input type="checkbox"/> Assimiler l'<i>habitus</i> du respect ; <input type="checkbox"/> Se centrer sur l'inhibition de ses impulsions comme condition d'entrée dans l'exercice du raisonnement rationnel ; <input type="checkbox"/> Connaître les règles incluses dans le RI.

<p>Objectif 3 : Garantir pour tous l'acquisition des connaissances, la validation des compétences et des capacités</p>	<p><input type="checkbox"/> Développer les stratégies de compréhension, de mémorisation et d'application à l'école puis dans la vie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rendre les savoirs vivants en insistant sur les phases de compréhension (processus d'objectivation des savoirs qui est sous-jacent au livret de compétences) ; <input type="checkbox"/> Construire des situations d'apprentissage ; <input type="checkbox"/> Exploiter des contextes spécifiques pour en faire des situations d'apprentissage. 	<p><input type="checkbox"/> Apprendre, comprendre, mémoriser et utiliser les savoirs tout au long de la vie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Être capable de mobiliser ses connaissances et ses compétences pour comprendre et agir dans une situation concrète de la vie quotidienne, ou pour résoudre un problème nouveau dans n'importe quel contexte.
<p>Objectif 4 : Transmettre et faire vivre les valeurs et les principes de la République</p>	<p><input type="checkbox"/> S'occuper de tous les élèves, et surtout de ceux qui sont sur le bord de la route ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se soucier de tous les décrocheurs ; ne laisser personne sur le bord de la route par un suivi et des contacts réguliers ; <input type="checkbox"/> Mettre en place les conditions de l'autonomie réflexive de l'élève par une culture de l'égalité des chances ; <input type="checkbox"/> Transmettre la culture humaniste et des Droits de l'Homme ; <input type="checkbox"/> Lutter contre les stéréotypes et tous les phénomènes de discrimination ; <input type="checkbox"/> Fonder les bases de références communes, comme ciment de la Nation, et de références universelles, comme ciment de l'Humanité. 	<p><input type="checkbox"/> Prendre au sérieux l'exercice de ses responsabilités envers la société au travers du partage des valeurs de la République ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Revenir au sérieux de l'intention de ce que l'on fait au moment présent ; <input type="checkbox"/> Se poser la question de ses croyances et de ses valeurs en fonction des stéréotypes, pour être capable de les objectiver afin de les hiérarchiser ou de les rejeter, et d'en tirer des conséquences pour soi et pour le bien commun.

<p>Objectif 5 : Générer l'excellence et l'unicité par la constitution de projets stratégiques de réussite et de performance en étant attentif à l'alignement des intentions et des attentions des niveaux 1, 2, 3 et 4</p>	<p><input type="checkbox"/> Générer une identité d'EPLÉ forte, sur la base d'un contrat d'objectifs stratégiques conçus à partir d'un projet d'établissement et d'un diagnostic fortement partagés par la communauté éducative ;</p> <p><input type="checkbox"/> Partager avec tous les membres de la communauté éducative le sens de la mission dévolue par la Nation : <i>“l'objectif de la réussite de tous les élèves ; la transmission des connaissances, et le partage des valeurs de la République”</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> Créer une culture de la relation sur l'image d'un “établissement apprenant” et même d'un “établissement éduquant” ;</p> <p><input type="checkbox"/> Aligner organisationnellement, à partir de valeurs partagées, toutes les instances de l'EPLÉ, grâce aux travaux du Conseil pédagogique, du CVL et du CESC en interrelation ;</p> <p><input type="checkbox"/> Développer une mémoire d'établissement + liée à un goût du moment présent partagé + tendue vers la réalisation d'objectifs réalistes, durables et mesurables = le <i>“storytelling”</i> de l'EPLÉ.</p>	<p><input type="checkbox"/> S'investir avec passion dans un parcours de formation et d'orientation réfléchi et objectif tout au long de sa vie ;</p> <p><input type="checkbox"/> Cultiver sa passion ;</p> <p><input type="checkbox"/> Cultiver son goût du sens dans le travail ;</p> <p><input type="checkbox"/> Cultiver sa créativité ;</p> <p><input type="checkbox"/> Cultiver son envie de service ;</p> <p><input type="checkbox"/> Cultiver le sens irréductible de son unicité et de celle des autres.</p>
---	--	---

En guise de conclusion : Tout ce qui est en haut est comme ce qui est en bas

Nous venons de le montrer, tous les niveaux de vigilance de l'école accompagnatrice sont interdépendants. Le niveau supérieur contrôle le niveau inférieur ; comme d'ailleurs le niveau inférieur est l'indice de l'alignement du niveau le plus élevé. Que dire en effet d'un

EPLE qui vanterait sa démarche d'accompagnement si son environnement matériel était à l'abandon ? Comme dans un restaurant étoilé, on attend un alignement de l'excellence dans les moindres détails et dans tous les lieux accessibles... Le véritable enjeu de l'accompagnement se situe dans cette logique constructiviste qui consiste à savoir si nous sommes capables d'agir, de façon cohérente, de façon concertée, sur tous les fronts à la fois de ce qui fait sens dans l'expérience scolaire. Car il n'y a pas une cause unique à l'échec scolaire, ou à la violence et au manque d'estime de soi, mais de multiples causes qui prennent leur origine dans le manque de maîtrise de l'un de ces plans de l'expérience de la condition humaine que nous avons investigués. En définitive, le projet - sens de l'EPLE, comme pratique identificatoire collective, est d'abord la construction et la mise en actes d'un accompagnement des personnes au service de leurs plus hautes potentialités. Autrement dit, il attache du prix à des moments, des "segments d'intention"³⁸, où le respect du moment présent permet une rencontre sereine et constructive de l'altérité. Dès lors, le projet n'est plus seulement la formulation d'un but, mais la prise au sérieux des intentions et de l'attention que chaque membre de la communauté porte aux autres. Le rejet, l'isolement, la dispersion, la séparation sont dès lors autant d'anti-valeurs qui ne doivent plus prospérer dans un EPLE. L'intention de vivre ensemble repose sur cette vigilance à l'égard d'autrui, l'application dans l'écoute, l'attention au groupe, la présence à soi-même, bref, l'excellence.

Charles Moracchini,
IA-IPR-EVS (Clermont-Ferrand)

³⁸ Cf. Françoise Leblond, Charles Moracchini, *Le chef d'établissement et la gouvernance de l'EPLE*, Berger-Levrault, Paris, 2010, 240 p.

Annexe

Conséquences de l'accompagnement personnalisé, dans un rapport pédagogique de réussite de tous les élèves, sur les exigences du recrutement aux concours des personnels de direction

“Un leader sait ce qu’il faut faire; un manager sait seulement comment le faire.”

Kenneth L. Adelman

Les idées fausses autour du concours :

- Ce concours n'est pas une étude de cas ; le sujet ne se réduit pas à un incident ou un dilemme quelconque qui s'est posé un jour à un personnel de direction.
- Ce n'est pas une analyse de pratiques ;
- Ce n'est pas une dissertation ;
- Ce n'est pas un exercice technique pour valider les compétences d'un adjoint.

Ce qu'il convient de provoquer chez les préparatoires (dans le cadre d'une année de préparation qui est aussi une année de formation à part entière) :

- S'interroger sur des processus décisionnels et stratégiques ;
- S'interroger sur des processus plus que sur des contenus (pas de bachotage) ;
- Plusieurs solutions sont acceptables : exercice de gouvernance s'appuyant sur la propension des situations à évoluer.

En définitive, pour le jury, il convient de valider une posture de cadre par des critères :

Réalisme et connaissance du pilotage : il s'agit d'« être à la manœuvre » ;

Pour ce faire, il est nécessaire d'investiguer et de valider la maîtrise des 5 niveaux du leadership d'un chef d'établissement attaché à la réussite de tous les élèves :

Les 5 niveaux du leadership d'un personnel de direction

1) L'attention aux environnements physiques et numériques : le sens de la “sanctuarisation”, des partenariats, des réseaux.

2) L'attention aux comportements des élèves dans les règles du droit à l'Éducation et du Code de l'Éducation.

3) L'attention à la qualité d'un enseignement fondé sur la validation des connaissances et des compétences.

4) L'attention aux valeurs de la République et à leur force d'inspiration et de motivation dans toutes les actions.

5) L'attention à la gouvernance d'un EPLE qui génère l'excellence de par son engagement collectif dans un projet et la conduite de ses missions stratégiques au travers d'un contrat d'objectifs qui se préoccupe des 4 niveaux précédents.

Texte 2 :

Par **Carine Duvillé**, professeur de collège (Versailles) et **Claude Legrand**, Inspecteur d'académie de la Somme.

École prescrite, école réelle : dialogue entre un enseignant et un inspecteur d'académie.

Carine DUVILLE, Claude LEGRAND

Dans ce dialogue entre une enseignante de collège et un Inspecteur d'académie, il nous a semblé naturel de concentrer nos échanges sur le collège qui, si l'on considère le dernier rapport du HCE, se trouve aujourd'hui dans une situation préoccupante.

Tous les acteurs semblent tendre vers le même idéal : la prise en compte de chaque enfant dans sa singularité, afin de lui permettre de construire un parcours de formation qui le révèle, validé par une qualification et qui permette son insertion sociale et professionnelle. Cependant, la réalité ne répond pas complètement à cet idéal. Selon les niveaux d'enseignement, on constate le poids des sorties sans qualification, mais aussi des phénomènes moins visibles d'exclusion d'un certain nombre d'enfants qui ne trouvent pas leur place dans le système actuel. Dans ce contexte, au regard de leur vécu professionnel, quelle est la perception des enseignants face aux prescriptions institutionnelles ?

I – Face à l'école prescrite, l'école réelle se vit souvent en crise et de ce point de vue, les enseignants contestent le manque de permanence dans la mise en oeuvre des réformes et marquent une défiance envers les intentions des politiques.

Carine Duvillé, professeur de lettres. Partant du constat partagé que la société est en constante mutation et que l'école doit s'adapter à ses évolutions, il me semble que mon rôle n'est pas tant de théoriser sur les réformes et leur sens que de faire part du questionnement des enseignants sur le terrain face à la "prescription". Dans un premier temps, les enseignants reçoivent le plus souvent les informations émaillées de circulaire en circulaire, par leur chef d'établissement ou directement interprétées par les syndicats. La moindre réforme est ainsi difficile à appréhender, souvent politisée et suspectée de viser à la simple économie : les moyens donnés ne semblent pas toujours en adéquation avec les objectifs affichés. Comment surmonter la crise de confiance du citoyen (enseignant) envers le politique (institution) pour mener à bien les évolutions nécessaires du système éducatif ?

Loin d'être hostiles à l'esprit des réformes, la plupart des enseignants se rigidifient souvent face aux moyens qui leur sont donnés pour les mettre en oeuvre. L'enseignant est la cheville ouvrière de l'éducation, et sur le terrain il se doit d'être de plus en plus polyvalent : cependant, la multiplication des tâches est cumulée à une réduction des moyens. La DGH diminue d'année en année avec de plus en plus d'élèves par classe (près de 30 dans un collège en RAR), des horaires planchés pour les disciplines, une réduction des heures postes au profit des HSE et HSA. Ainsi, le nombre d'enseignants diminue et le nombre d'heures par enseignant augmente, et les projets pédagogiques ne sont plus intégrés aux heures de service réglementaire, ni les dispositifs type accompagnement éducatif, PPRE, tutorats... Dans le même temps, on leur demande de créer de nouveaux outils et d'intégrer de nouveaux contenus (par exemple l'Histoire des arts), d'expérimenter, de se tenir au courant des travaux de recherche (non communiqués), de personnaliser l'enseignement...

La question qui se pose à la plupart d'entre nous est celle du temps : quand innove-t-on ? Comment fonctionner quand on doit faire tenir un programme de plus en plus lourd dans un temps de plus en plus réduit ? Comment personnaliser sans laisser des élèves sur le côté

alors que le nombre d'élèves par classe augmente avec le nombre de classes par enseignant ? Dans mon établissement, de nombreux enseignants acceptent de travailler avec les élèves hors du temps scolaire, le mercredi après-midi, voire pendant les vacances³⁹. Il nous arrive parfois d'effectuer des heures non rémunérées avec eux. Aussi, la question qui se pose aujourd'hui est la suivante : nous, les enseignants de bonne volonté qui travaillons parfois gratuitement avec et pour les enfants, quels intérêts sert-on ? Quelles conditions de travail prépare-t-on aux enseignants à venir, et quelle école pour nos enfants ? En voulant bien faire, ne participons-nous à la paupérisation du service public d'éducation ?

Face à un discours économique qu'il faut cependant bien entendre, je ne suis pas contre l'idée de réduire nos coûts de fonctionnement en améliorant notre efficacité. L'institution impose parfois des dispositifs efficaces mais ne laisse pas toujours le temps aux acteurs de s'en emparer, de les pérenniser. Sitôt les enseignants engagés et dès que les résultats commencent à être mesurables, certains dispositifs sont abandonnés. Les IDD avaient permis d'instaurer dans les collèges de l'interdisciplinarité et du travail en équipe : or au moment même où cette pédagogie changeait notre approche du métier, elle est devenue facultative. Je constate que le travail en équipe a depuis reculé dans les établissements : les projets sont rarement intégrés au temps de service des enseignants et les opportunités de rencontres entre les disciplines sont gênées par des contraintes d'espace et de temps. La réduction des dotations horaires empêche la présence de deux enseignants lors d'une même séance. Nous sommes encore dans ce face à face avec les élèves, chacun dans nos salles et disciplines, avec peu d'interactions et de mutualisations des compétences. Parallèlement on propose des dispositifs sans outils de méthode comme l'accompagnement éducatif, la remédiation, les PPRE, qui ne sont d'ailleurs jamais ou très rarement évalués.

Il me semble face à la question de l'évaluation de nos actions que nous ne fonctionnons pas dans le même temps que l'institution qui nous demande des comptes. Nous avons à peine le temps de nous emparer de nouvelles stratégies pédagogiques et éducatives qu'on les abandonne : comment, sur la durée, en évaluer les résultats ? Il faudrait notamment suivre les élèves concernés sur plusieurs années, effectuer des comparaisons... Pourtant, nous évaluons constamment notre propre action, mais de façon solitaire et avec des indicateurs non mutualisés : résultats et progression des élèves, motivation ou décrochage, bien-être, savoir-être, relations avec l'enseignant et la discipline, rapport au savoir, à la culture... C'est le cœur même de notre métier et de nos réflexions en terme d'efficacité : cependant le résultat de ces analyses se résume encore en une note et une appréciation sur le bulletin scolaire trimestriel. Le livret de compétences paraît en cela l'outil indispensable pour matérialiser un curriculum et rendre du sens à notre action.

Claude Legrand, inspecteur d'académie de la Somme. Aborder la question de la permanence des choix en matière d'éducation impose effectivement de considérer la durée d'observation du système éducatif. S'il est de bon ton de considérer une succession de réformes, pas nécessairement en cohérence les unes avec les autres, lorsqu'on regarde le système éducatif sur un temps long, on constate cependant une permanence et une continuité dans les évolutions engagées.

Ainsi, si l'on remonte à la loi Berthoin de 1959 qui instaure la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, on constate qu'à partir de cette période, en France comme dans toutes les démocraties occidentales, l'accès aux études va se généraliser. Ce processus de massification constant se développe en réponse à une demande de scolarisation croissante de la part de la population et en raison de politiques scolaires affichant une volonté de démocratisation du système. On constate ainsi la volonté du législateur de supprimer les différentes filières au collège (enseignement long, court, à partir de la cinquième) considéré comme vecteur de reproduction sociale et plus généralement d'élever le niveau de formation générale, volonté

³⁹ Le dispositif Ecole ouverte avait permis l'an dernier d'instaurer cette nouvelle façon de fonctionner. Les moyens alloués cette année ont considérablement diminué.

marquée fortement dans la loi d'orientation de 1989 qui fixent l'objectif de conduire 80 % des élèves au baccalauréat, objectif repris dans la loi de 2005. Si l'on considère par ailleurs un autre chantier, celui de l'éducation prioritaire, on doit convenir d'un engagement récurrent sur un principe d'équité « donner plus à ceux qui ont moins » (confère rapport Legrand 1982). Alors certes, la politique ZEP a évolué ; elle a été étendue aux écoles, à certains lycées. En 1998 une nouvelle étape a été franchie avec la création des réseaux d'éducation prioritaire. Mais ces évolutions qui visaient à améliorer les fonctionnements et les pratiques se sont toujours inscrites dans l'application du principe rappelé ci-dessus.

Cependant, il est vrai qu'au-delà de ces lignes de force, dans le même temps où l'École devait faire face à un élargissement de son public, elle devait prendre en compte les profondes transformations qui travaillent la société, particulièrement depuis les années 70. Ainsi, au-delà d'une diversité croissante des origines sociales et culturelles des élèves, l'École a dû faire face à de nouvelles pratiques sociales notamment en matière d'éducation. Dans les familles et l'ensemble de la société, les modes de fonctionnement autoritaires et directifs s'effacent pour laisser la priorité à l'autonomie et la négociation. Le monde du travail a lui aussi changé. On demande aux salariés non plus des qualifications acquises une fois pour toutes, mais des compétences d'ordre procédural, c'est-à-dire la capacité à adapter leur comportement à la diversité des situations.

Il m'apparaît que l'institution scolaire, au travers des textes des différentes réformes, depuis la loi de 1989 notamment, a pris en compte ces évolutions. Ces textes contiennent de façon récurrente des recommandations prônant des pédagogies davantage orientées sur l'autonomie et l'activité des élèves, le travail de groupe, le respect des règles démocratiques dans les établissements. Si l'on considère les dispositifs pédagogiques, on ne peut nier une réelle continuité entre les travaux croisés, les itinéraires de découverte, les travaux personnels encadrés, les projets personnels à caractère professionnel. De la même façon la centration sur la personnalisation marquée aujourd'hui par l'aide personnalisée à l'école, l'accompagnement personnalisé au lycée, s'inscrit dans un *continuum* initié dans les années 70 par des dispositifs visant le soutien et l'approfondissement, poursuivi dans les années 90 par des procédures d'individualisation.

Du côté des contenus, la charte des programmes de 1991 invite à passer d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement orienté sur le développement de compétences. Et la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences dans le cadre de la loi de 2005 marque de façon très emblématique la prise en compte de ces nouveaux enjeux de formation.

Alors certes, ces changements ont pu déstabiliser une partie des enseignants mais aussi les modes de fonctionnement des établissements, et il apparaît que ce sont plus les difficultés d'adaptation qui peuvent créer des dissonances qu'un manque de permanence dans les réformes, dont on redira qu'au-delà de leur inscription dans un *continuum* historique rappelé ci-dessus, elles doivent prendre en compte les mutations de la société, lesquelles se révèlent effectivement de plus en plus rapides.

La prise en compte de ces contingences impose donc une adaptation du fonctionnement du système éducatif. À cet égard, au-delà des processus de décentralisation et de déconcentration, le principe de l'autonomie des établissements s'est imposé avec force dans la loi de 1989, confirmé par la loi de 2005. C'est ainsi dans le cadre de l'autonomie des EPLE que doit être instruite la question de la gestion des moyens pour dépasser le constat que leur caractère approprié résiderait dans le fait qu'ils permettent plus ou moins de préserver des classes avec des effectifs « convenables ». Force est de constater que la gestion de l'hétérogénéité suggère aujourd'hui non pas nécessairement de réduire le nombre d'élèves par classe mais bien de créer des espaces de formation appropriés à la singularité cognitive de ces élèves. C'est le sens de l'aide individualisée, de l'accompagnement personnalisé et de tous les dispositifs que les établissements peuvent créer (sas de motivation). En soi, ce changement attendu dans la gouvernance des établissements peut aussi être un objet de déstabilisation

supplémentaire, et il m'apparaît effectivement qu'une des responsabilités de l'institution réside dans l'accompagnement des acteurs pour qu'ils puissent s'emparer de cette autonomie, dans des procédures de pilotage et de management dépassant alors une contradiction initiale qui réside dans le fait de délivrer des orientations pour permettre une gestion plus autonome des établissements.

II- L'évolution du fonctionnement du système éducatif a insensiblement conduit à mettre en exergue la spécificité de la réponse éducative portée par chaque établissement. N'y a-t-il pas un risque d'installer de fait une concurrence entre eux ? Comment dans ces conditions préserver le cadre d'une éducation nationale ?

C.L Effectivement, depuis 1992, un accent fort est mis dans notre pays sur l'autonomie des établissements. Rappelons toutefois que cette position succède à une période, celle-là du début de la Ve République où la conviction commune était que la rationalité économique comme la justice sociale exigeaient une standardisation de l'offre éducative (confère la loi de modernisation du système éducatif de 1975).

Mais très vite, il apparut que ce souci de rationalisation et de justice trouverait davantage sa réalisation en laissant une certaine autonomie aux instances locales pour leur permettre d'adapter leurs réponses éducatives et pédagogiques à des besoins dont on constate qu'ils ne sont pas partout semblables. Cette politique se concrétisa donc en 1982 avec la mise en place du projet d'établissement. Cette démarche fut progressivement étendue à l'ensemble des établissements et la loi d'orientation de 1989 en a fait le nouveau pivot de la gestion du système éducatif.

Les politiques d'éducation prioritaire et aujourd'hui les dispositifs CLAIR, (désormais ECLAIR) ont accompagné ces choix en accordant des moyens spécifiques pour porter cette dynamique locale. Les contrats d'objectifs, mis en place dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation de 2005, centrés plus particulièrement sur l'identification d'axes de progrès en référence au projet académique signent une intention de préciser davantage encore les orientations de l'action et les stratégies à mettre en oeuvre pour améliorer l'efficacité scolaire. Alors certes, on ne peut nier que cette mise en système du réseau des établissements puisse générer des différences dans les réponses. Toutefois, il convient de rappeler qu'une régulation du système accompagne son déploiement. Ainsi les évaluations des réseaux ambition réussite qui viennent de s'achever, ainsi les procédures de dialogue de gestion développées en permanence entre les autorités académiques et les établissements qui permettent de mieux les accompagner dans le cadre des régulations que l'analyse de leur fonctionnement appelle. Certes, même si cette régulation est complexe, le travail accompli permet de mieux identifier désormais la pluralité des logiques auxquelles obéit l'établissement ; unité administrative, communauté scolaire, dynamiques pédagogiques et éducatives, image de marque et ainsi mieux accompagner les équipes pour offrir un cadre de formation en adéquation avec les besoins territoriaux et soucieux de préserver le cadre national, notamment au travers de leviers tels que le socle commun de connaissances et de compétence.

CD : Je vais m'attarder sur une situation d'enseignement particulière : un collège RAR de banlieue parisienne, dans une ville mal desservie par les transports en commun et cumulant les indicateurs de difficulté, une équipe de direction jeune et nouvellement nommée, une moyenne d'âge des enseignants qui ne dépasse pas 30 ans. Où sont les moyens dont on nous dote ? On perd des heures poste chaque année, les enseignants ne restent pas et donc à chaque rentrée on accueille des T1 et des TZR. La question qui se pose ici est aussi celle de la GRH.

Avec une petite dizaine d'enseignants rôdés et tout le reste du bataillon en pleine formation de terrain, quand on reçoit des directives par des circulaires nouvelles sans les outils pragmatiques pour les mettre en oeuvre, les bonnes volontés s'épuisent. Que constate-t-on : par la force des choses, que cela soit pour assister au CA, au conseil pédagogique, pour

“fabriquer” les outils et méthodes de mise en place des nouveaux dispositifs (B2i à valider, socle commun à décliner en compétences, puis à valider, l’histoire des arts...) ce sont toujours les mêmes enseignants qui font. Non pas que les autres soient de mauvaise volonté, mais ils sont noyés dans la multitude de tâches et de situations à gérer (notamment le programme et la gestion des classes, des élèves) de par leur jeunesse dans le métier et/ou l’établissement.

Quelles sont les incitations à rester en poste pour ces jeunes enseignants “expatriés” de province en Ile-de-France dans des établissements “sans points”, face à des élèves qu’ils doivent comprendre dans une cité dont ils méconnaissent le fonctionnement. Quand enfin ils deviennent performants, ils repartent, rentrent chez eux. Qui, des enseignants ou de la GRH, empêche un réel travail de fond dans ces établissements à forts besoins ? Enseignants comme chefs d’établissement, dès que les points permettent de “demander mieux”, s’en vont ailleurs, là où il y a moins de difficultés à gérer.

III- Le contrat d'objectif est présenté dans la loi de 2005 comme un levier prioritaire pour mobiliser les équipes sur des axes de progrès essentiels pour l'établissement. Il suppose une claire conscience par les acteurs de ce en quoi il constitue effectivement un levier et surtout des pratiques professionnelles que cette nouvelle procédure d'action appelle.

CD. Dans le contexte particulier évoqué au point 2, le contrat d’objectifs peut à bien des égards ressembler à une coquille vide. On peut se fixer pour objectif un taux de réussite supérieur aux examens (qui ne le souhaite pas ?), plus de passages en 2nde générale, ou encore celui de réduire/supprimer les exclusions ou les redoublements. La question reste comment ? Quels moyens mettre en œuvre, comment susciter l’adhésion de la communauté éducative autour de ces moyens et méthodes, comment en évaluer les résultats dans le temps ? Cette question qui rejoint celle du projet d’établissement est un réel problème dans les établissements ZEP à fort *turn-over* des personnels : quelle pérennité des dispositifs et du travail des équipes, quelles améliorations potentielles du fonctionnement d’un établissement, quelle personnalisation du parcours des élèves quand la réalité des enseignants ressemble tant à celle de Sisyphe ?

CL : Disons d'emblée, pour répondre à un certain nombre d'objections des personnels des établissements qui peuvent contester ce processus au motif qu'il n'y a pas d'engagement de moyens des autorités académiques, qu'il s'agit plus en fait d'une méthode de management que d'un contrat au sens juridique du terme. De ce point de vue, l'enjeu est d'identifier dans le cadre d'un dialogue entre les EPLE et l'autorité académique, les axes de progrès prioritaires que l'on peut retenir pour l'établissement en référence aux axes du projet académique pour améliorer son efficacité scolaire et par delà celle de l'académie.

Ce processus est évidemment à restituer dans le cadre de la modernisation de l’État qui s’incarne dans une gestion mise en oeuvre par un pilotage en référence à des objectifs à atteindre et son corollaire, la nécessité de procéder à des évaluations et donc d’apprécier le bien-fondé de l’action en fonction des résultats.

Ainsi, outre des objections concernant le caractère tronqué de la notion de contrat mis en oeuvre dans la contractualisation, cette référence à des notions de pilotage, cette exigence d’évaluation a pu générer de l’incompréhension ou des résistances.

Pour les dépasser, il convient véritablement de considérer ainsi que rappelé plus haut qu’il s’agit bien ici d’une méthode de management qui consiste à substituer à des liens hiérarchiques des relations fondées sur la négociation et la responsabilisation des acteurs.

Pour ce qui me concerne dans mon département, j’ai souhaité faire vivre cette négociation et cette responsabilisation dans le cadre d’un dialogue renforcé avec les établissements. Ainsi sur la base d’échanges par le biais d’une application académique qui ont permis dans un premier temps d’appréhender la structuration du projet de contrat et de ses

orientations majeures, le processus s'est poursuivi dans un second temps par une rencontre entre l'inspecteur d'académie et les conseillers techniques et services concernés avec le chef d'établissement invité à être accompagné des membres de l'équipe de direction mais aussi des personnels qui avaient activement contribué à l'élaboration du contrat. Ces rencontres d'une durée de 2 heures en général ont permis un dialogue fructueux avec les personnels, précisément pour dépasser parfois les objections sur la référence juridique à la notion de contrat, pour atténuer les craintes par rapport à la question de l'atteinte des résultats et pour insister sur l'importance des procédures stratégiques à mettre en oeuvre pour réussir les actions prévues dans ce contrat d'objectifs. À cet égard ont ainsi été évoquées les modalités de fonctionnement des instances qui permettent le dialogue professionnel et le travail en équipe dans l'établissement tel que le conseil pédagogique et les conseils d'enseignement.

Pour autant, la réussite de ce processus dépendra aussi de la capacité pour l'institution à poursuivre ce dialogue et à accompagner les équipes en référence à des besoins de formation qui ont pu être formalisés dans le cadre de l'élaboration du contrat.

IV- La profession d'enseignant apparaît de plus en plus exigeante et probablement difficile. Les évolutions du système éducatif imposent de fait des adaptations des pratiques professionnelles des enseignants. En quoi ces évolutions sont-elles déstabilisantes ? En quoi sont-elles des opportunités pour construire des postures professionnelles mieux adaptées aux nouvelles exigences de prise en charge des élèves et par delà sources de satisfaction professionnelle.

CL : Il n'est pas contestable que les enseignants exercent un métier qui les conduit à être pour une grande partie de leur temps « enfermés » dans une classe devant un groupe d'élèves et il n'est pas douteux que cette solitude est encore plus durement ressentie quand ceux-ci sont confrontés aux difficultés du métier que nous connaissons, à savoir le ressenti d'un décalage entre un travail prescrit et un travail réel, un métier qui expose fortement au niveau relationnel et qui remet en chantier chaque jour la construction identitaire de chacun, qui met à mal les représentations d'une identité professionnelle souvent construite en référence à un modèle académique de rapport au savoir, un métier, comme le dit Marie Duru-Bellat, dont la caractéristique est « d'abord agir en situation d'incertitude et d'urgence ».

CD : L'enseignant un peu rôdé, dont les progressions disciplinaires sont opérationnelles, qui peut se permettre d'innover en terme de pédagogie, qui souhaite s'adapter à des évolutions et s'intéresse aux travaux de recherche, qui consacre du temps hors de son temps d'enseignement à du travail d'équipes, ou à des rencontres avec des parents, ou encore en travaillant avec des partenaires extérieurs... s'électrise quand il entend parler de professionnalisation. Comment donc sommes-nous perçus si ce n'est comme des professionnels ? Cependant il est vrai que dans toutes les tâches qui nous incombent, nous avons de moins en moins le temps d'une démarche réflexive. Mais l'institution ne semble pas en ce sens facilitatrice. Je vais prendre l'exemple du socle commun : le HCE dans son rapport de 2010 sur le collège accuse l'administration centrale d'avoir mal accompagné sa mise en oeuvre, dénonçant « un pilotage insuffisant de la part de l'institution ». J'ai traversé trois établissements dans lesquels on nous a demandé de travailler à la déclinaison des compétences du socle, à la fabrication d'outils de validation. Pour quelles mutualisations ? J'ai la sensation qu'à ce sujet chaque collège – chacun dans son vase clos, piochant à droite et à gauche sur le web, s'appuyant sur la bonne volonté des équipes et selon le charisme du chef – a fait le même travail, mais de façon différente, multiplié par le nombre de collèges, et pour que finalement le MEN ne nous envoie l'an dernier l'outil de validation requis. On pourra nous rétorquer que ça nous a laissé le temps, dans les établissements, de nous approprier le texte et d'envisager le changement de culture de l'évaluation que cela implique. Mais quel temps perdu en conflits de paroisse, en questions de principes, en méthodologie, en persuasion des équipes...

S'il m'apparaît que le socle commun est un levier important dans l'évolution de nos méthodes d'enseignement, je suis plus inquiète sur les conditions de son application. Compte-tenu de la difficile mise en oeuvre des programmes disciplinaires, et de la réduction de nos moyens horaires pour créer de l'interdisciplinarité, il me semble bien compliqué d'intégrer efficacement toutes les nouvelles "prescriptions". S'il faut pour cela favoriser la transversalité, n'est-il pas de la responsabilité des inspections et de l'institution de refondre les programmes en ce sens ? Nous pratiquons l'interdisciplinarité, mais nous le faisons encore à tâtons, sans réelle vision du curriculum à construire avec les élèves. L'évaluation par les compétences permet d'y voir plus clair, mais face à la complexité de la commande, il me semble qu'il manque l'ingénierie de formation nécessaire pour accompagner les acteurs concernés.

CL : Ce constat pose donc la question de l'action possible de l'institution pour ne pas laisser l'enseignant dans ce face-à-face parfois difficile, de leur proposer d'autres formes de relations professionnelles et donc d'autres possibilités d'apprécier leur action. Il m'apparaît que la stratégie à cet égard peut s'organiser autour des points de vigilance suivant :

- Tout d'abord aider les enseignants à s'emparer davantage du travail éducatif en identifiant en quoi la dimension éducative est une composante de l'action pédagogique. C'est ici rappeler que le métier d'enseignant se situe à un carrefour entre d'un côté des savoirs à articuler avec des pratiques et de l'autre la prise en compte d'un individu dans son contexte.
- Promouvoir des formes de travail collectif dans les établissements en favorisant les opportunités de mutualisation des professionnalités que permettent par exemple la tenue des équipes éducatives, mais aussi les tâches en matière d'orientation des élèves, les activités relatives à l'accompagnement personnalisé voire des pratiques d'activités pluridisciplinaires telles que les itinéraires de découverte ou les travaux personnels encadrés.
- Ouvrir le métier sur des rôles nouveaux construits sur le déploiement d'initiatives en matière de relations et sur l'attribution de nouvelles fonctions de responsabilité et de coordination.

Évidemment les chefs d'établissement sont au coeur des conditions à créer pour promouvoir ces nouvelles formes de travail, de deux façons au moins :

- D'abord en créant les conditions d'organisation de ce travail ; il faut en effet au travail en équipe un contenu, du temps et un cadre facilitant ; et en professionnalisant les instances pédagogiques et éducatives de l'établissement qui ont vocation à favoriser le dialogue et l'échange professionnels entre les enseignants.
- Ensuite, en encourageant la constitution d'équipes et le développement de projets dont ils assureront le suivi, l'accompagnement et la réussite en procurant les ressources nécessaires et en levant les contraintes inutiles.

Pour la cohérence de cet engagement, il convient aussi de dire que les chefs d'établissement doivent être soutenus dans cette dimension managériale de leur fonction. C'est l'occasion de rappeler les enjeux du pilotage pédagogique partagé avec les corps d'inspection ; c'est l'occasion aussi de rappeler l'importance du pilotage académique qui par le biais des dialogues de gestion et de tout autre initiative doit accompagner les chefs d'établissement sur ce terrain.

Cette préoccupation dans mon département a été opérationnalisée par la mise en place de temps d'information-formation sur un certain nombre de problématiques centrales du fonctionnement des établissements telles que la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers ou la continuité troisième- seconde abordées dans le cadre de réunions en bassin associant les chefs d'établissement invités à participer à ces rencontres accompagnés des professeurs et plus généralement des personnels qu'ils avaient pu positionner sur le déploiement de la dynamique pédagogique et éducative de l'établissement.

V- Avec la massification, un enjeu majeur s'est imposé pour les établissements, leur capacité à gérer une hétérogénéité plus importante et des élèves tout

particulièrement en difficulté. Comment peuvent-ils s'emparer véritablement de cette exigence ?

CD : Dans mon établissement nous avons appris avec une grande inquiétude la suppression de la 3e d'insertion, qui permettait la réussite de nombreux élèves en termes de motivation et d'orientation. On assiste à la disparition progressive des BEP, des CAP, des 3^e d'insertion, des Segpa... La société impose à tous la nécessité de toujours plus de qualifications, la formation tout au long de la vie est incontournable... Mais qu'offre-t-elle aux élèves scolaires qui pourraient être performants dans des métiers à forte « délocalisation » ?

De plus, face à la question de l'orientation les enseignants sont parfois démunis, formatés par leur propre parcours universitaire, loin du monde dit « professionnel » : là encore il y a un décalage entre les prescriptions liées à l'orientation des élèves et la réalité de la formation des enseignants, qui pose la question de la représentation du monde professionnel dans la formation des élèves.

Dans ce contexte on peut s'interroger également sur la prise en compte des parcours autodidactes : en France, contrairement aux pays anglo-saxons, la certification peut être un frein à l'évolution professionnelle. La validation des acquis ou des compétences reste un dispositif lent et contraignant qui ne permet pas aux autodidactes de progresser professionnellement à la hauteur des compétences et savoirs qu'ils ont réellement développés. L'Éducation nationale ne valide pas encore ces parcours, et les entreprises françaises jouent le jeu des diplômes et de la certification dans les rémunérations/responsabilités. Si l'école peut/doit être un ascenseur social, peut-être ne faudrait-il pas qu'elle soit le seul, ou presque.

CL : La question visant à savoir si l'école peut prendre en compte tous les élèves en difficulté et si elle peut répondre à la demande de la société de toujours plus de qualification renvoie à la question plus large de l'égalité des chances, de l'égalité en matière d'éducation, de l'égalité d'accès à une formation et par delà à la certification permettant une insertion professionnelle.

Cet engagement pour créer l'égalité des chances est rappelé dans l'article 2 de la loi d'orientation de 2005 : « pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances,... La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation notamment en matière économique et sociale ». C'est cette position qui a abouti à des mesures de discrimination positive comme la création des zones d'éducation prioritaire instaurée depuis le début des années 80.

Si dans cette ambition d'aider chaque élève à réussir un parcours de formation à l'école, il ne s'agit pas de méconnaître la réalité des contextes familiaux, socioculturels et affectifs dont on ne peut nier l'impact sur le devenir scolaire des élèves, il nous faut aussi considérer les paramètres qui conditionnent l'élaboration et la construction pour chaque élève d'un parcours de formation et par-delà d'une insertion professionnelle.

De ce point de vue, au-delà de tous les paramètres qui peuvent entrer dans la production de bons ou de mauvais résultats, deux apparaissent devoir être retenus fortement, d'autant plus qu'ils sont au coeur de la mobilisation de l'action éducatrice. Tout d'abord le fonctionnement de l'établissement, ensuite la pratique des maîtres.

Cette question du fonctionnement des établissements que les sociologues de l'éducation ont identifié sous le terme « d'effet établissement » permet de mettre en exergue en quoi dans un établissement les choix opérés concernant l'organisation des enseignements, l'existence ou non de dispositifs souples, parfois évolutifs, transitoires, la réalité de la mise en oeuvre de dispositifs tels que le projet personnalisé de réussite éducative au l'aide personnalisée, ou encore la mise en place de projets interdisciplinaires ou culturels sont de nature à développer l'initiative des élèves et à les engager dans leur parcours de formation. De ce point de vue, ce sont ces réponses qui ont vocation à prendre en charge des élèves qui relevaient de la troisième d'insertion dont on redira que la suppression prend en compte les

résultats de toutes les recherches montrant en quoi ces structures ne permettent pas sur le long terme et à grande échelle d'optimiser les parcours de formation.

L'action de l'enseignant que les mêmes sociologues ont pu qualifier d'« effet maître » considérant le fait que certains élèves réussissent mieux avec certains enseignants, peut très probablement être optimisée dans cette perspective de réussite de tous les élèves par une meilleure prise en compte des aspects qui conditionnent l'exercice du « métier d'élève » et notamment le « curriculum caché ».

Enfin, il n'est pas douteux qu'un travail plus approfondi sur les stratégies d'accompagnement et d'éducation à l'orientation développées dans le cadre des parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) doit permettre de mobiliser davantage les élèves sur le processus d'édification de leur parcours de formation pour qu'ils s'y engagent en pleine responsabilité. À cet égard, on redira que les BEP supprimés sont remplacés par des baccalauréats professionnels en trois ans qui permettent des insertions professionnelles de meilleure qualité tout en contribuant à l'élévation du niveau général de formation. On doit aussi mentionner que les cartes de formation prévoient des CAP pour les élèves pour qui l'indication « bac-pro 3 ans » ne se révélerait pas appropriée.

Enfin, pour répondre précisément à l'objection relative à la VAE, on rappellera que l'Éducation nationale est une des institutions qui y répond de façon particulièrement volontariste.

Conclusion :

CD : Il me semble parfois que ce n'est pas tant la pression que l'incompréhension qui hérisse de nombreux enseignants face à leur « employeur » et l'administration qui les dirige. Nous avons une profession fortement politisée, qui dépend des aléas des gouvernements en place et des évolutions sociales. De plus, dans les médias nous sommes en ligne de mire. A nous seuls, bataillon de la République, nous sommes censés corriger les failles de la société, en marchant parfois à l'encontre des familles et des règles de la cité, et de nos résultats nous avons à rendre compte : sur le niveau de savoir et de compétences de nos élèves, mais aussi sur la violence, le savoir-être et le civisme des jeunes de notre pays. Et sur l'emploi...

Cependant, l'école est et reste cet espace où la construction de soi et l'épanouissement des enfants sont rendus possibles en dehors des aléas de leur vie familiale. Beaucoup croient en cette institution, et sont attachés à ses valeurs. Particulièrement dans les zones défavorisées, les parents qui nous confient leurs enfants mettent beaucoup d'espoir en notre action. Cependant, souvent celle-ci est noircie par la médiatisation des difficultés rencontrées. Beaucoup d'enseignants sont performants, bienveillants, et leurs actions portent leurs fruits avec la plupart des élèves, mais ils se sentent souvent seuls face aux difficultés des enfants et à leurs carences. L'école ne me semble en cela pas assez en interaction avec la société, pas assez ouverte sur la vie de la cité : de nombreux partenariats sont encore à tisser avec le monde extérieur pour que les enseignants ne se sentent pas seuls responsables (avec les parents) du devenir des élèves.

CL : Une nouvelle fois vous évoquez le sentiment d'incompréhension qui selon vos propos « hérisse les enseignants face à leur employeur ». J'ai eu l'occasion de rappeler à plusieurs reprises dans ce dialogue combien je considère qu'il est nécessaire que les cadres de l'éducation nationale prennent en compte ce constat dans leurs pratiques de pilotage et de management. J'attire toutefois votre attention sur le fait que l'exercice est complexe car il se heurte aussi aux poids des représentations qui maintiennent parfois une vision fantasmée de notre système éducatif alors même que celui-ci doit impérativement s'adapter aux besoins de la société. Pour autant les voies existent pour développer dans les établissements, dans les écoles des pratiques qui installent l'autonomie, instaurent la confiance et créent les conditions

de pratiques professionnelles de nature à s'emparer des problématiques qui chaque jour interpellent l'école.

Au-delà, on constate effectivement des attentes fortes de la société en direction de l'école et dans un contexte difficile celle-ci apparaît, probablement plus que d'autres institutions, encore davantage comme un repère essentiel. Ce constat explique probablement le regard permanent de la société pour vérifier en quoi l'école fonctionne ou dysfonctionne. Il nous faut donc pouvoir apporter plus régulièrement la preuve de son efficacité.

À cet égard, il convient que l'action soit portée par des références incontestables, celles de la loi mais aussi celles des principes (l'égalité des chances) et des valeurs (la foi dans l'éducabilité des enfants). Ce sont ces repères qui à mon sens permettent en permanence de redonner sens à l'action quand celle-ci dans la quotidienneté peut-être parasitée voir contestée.

Dans cette perspective, il m'apparaît de plus en plus nécessaire que nos postures professionnelles puissent comporter une dimension d'analyse réflexive qui est désormais consubstantielle à la spécificité de notre activité. Enseigner ne peut plus se résumer à la mise en oeuvre de gestes techniques qui partout et tout le temps se révéleraient efficaces et qui si l'on considère la dimension narcissique du métier rend l'enseignant prisonnier du constat de la réponse de l'élève. Cette dimension « artisanale » doit désormais laisser place à une action plus que jamais élaborée, conçue pour prendre en compte la singularité cognitive de chaque élève ainsi que nous y invitent les dispositifs de personnalisation des réponses éducatives et pédagogiques. Cette nouvelle posture professionnelle impose donc une analyse réflexive constante nourrie probablement d'une articulation théorie-pratique revisitée dans laquelle la théorie apparaît comme un espace de rationalisation limitée pour aider à la compréhension d'une réalité par définition complexe.

Enfin pour qu'effectivement l'École soit davantage en interaction avec la société, il convient que toutes ces considérations se fédèrent dans une stratégie visant à créer « une école communicante » qui tout à la fois valorise ses réussites mais aussi met en valeur les difficultés qu'elle a à surmonter en témoignant de son engagement et de ses initiatives pour le faire, en évoquant les contributions nécessaires et utiles des partenaires, au premier rang desquels les parents, pour que ce faisant la confiance entre l'école, ses personnels et la population se renforce encore davantage.

Carine Duvallé, *professeur de collège (Versailles)*
Claude Legrand, *Inspecteur d'académie de la Somme.*

Texte 3 :

Par **Michel Rapeaud**, *CESER Basse-Normandie*

École, société, entreprises

C'est avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, que nous n'avions pas prévu, mais, les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun.

Hannah ARENDT

Se plaçant du point de vue des entreprises, l'auteur dresse un constat accablant du système éducatif, du premier degré à l'université, avant de présenter les attentes des parties prenantes telles qu'il les voit. Il affirme un grand décalage entre ces attentes et les décisions de pilotage du système comme la culture de ses acteurs. Les leviers du changement sont rapidement évoqués et le souhait d'un élargissement de la réflexion collective sur l'école dans une volonté partagée de réussite des élèves affirmé.

La réflexion sur l'école et la société gagne à se nourrir de ce point de vue dont l'on trouvera des relais pas seulement en dehors de l'institution.

L'entreprise⁴⁰, le monde économique, dont je suis un acteur, partagent un positionnement assez voisin de celui de notre appareil de formation. L'entreprise est naturellement au service de l'économie : produire, vendre et investir sont les moteurs de son action. Mais les entreprises sont aussi une partie intégrante de la société et elles participent à son évolution.

En effet, les entreprises ont une responsabilité sociale, environnementale et économique. Elles s'inscrivent dans une démarche de développement durable, c'est à dire de moyen et de long terme, nécessité stratégique pour leur pérennité.

L'école, l'enseignement auraient-ils échappé à tout cela ? Il ne devrait rien en être ! L'appareil de formation a un rôle à jouer. Il ne suffit plus de vouloir fabriquer "*des têtes bien faites et bien pleines*", même si cet objectif demeure ; il faut prendre les responsabilités au bon niveau face aux défis de notre société.

Alors pourquoi ces deux mondes, de l'entreprise et de l'enseignement, n'échangent-ils pas mieux sur ce thème et n'agissent-ils pas plus efficacement pour répondre aux besoins de nos jeunes et de notre société, avec pour objectif le bien commun ?

Un constat accablant

Pour ne pas tomber dans un échange stérile reposant sur des dogmes idéologiques ou politiques, il m'apparaît indispensable de débiter mes propos par une présentation de constats tirés de l'enquête PISA lancée en 1997 par les pays membres de l'OCDE. Cette étude évalue, tous les trois ans, les performances d'élèves de 15 ans dans 65 pays différents et leurs évolutions. Elle permet de comparer les savoirs et les savoir-faire des élèves en lecture, mathématiques, sciences et résolution de problèmes, tout en intégrant des données liées au milieu socioculturel : motivation d'apprendre, perception de l'apprenant et stratégies d'apprentissage.

⁴⁰ Il faut entendre par "entreprises" toutes les structures de production, de commerce et de services, quel que soit leur statut.

La parution, fin 2010, des résultats de l'enquête 2009, confirme la tendance globale exprimée dans les précédentes enquêtes. Même si la France maintient sa position dans la moyenne des pays de l'OCDE, il faut noter d'une part, une baisse sensible en culture mathématique et, de l'autre, un écart significatif entre les scores des meilleurs et des moins bons élèves, dû, pour 28%, à l'impact du statut social, économique et culturel des parents ou des caractéristiques de la structure familiale.

Les résultats qualitatifs sont à mettre en parallèle avec les moyens consacrés. D'après l'enquête, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 49 742 € par élève âgé de six à quinze ans, contre 53 717 € en France.

Résultats décevants, récurrents et, pire, qui s'aggravent. De la maternelle à l'université ! Le rapport PISA est accablant : la France passe de la 12^e place à la 18^e. À la sortie du collège, 1 enfant sur 5 ne maîtrise pas les acquis fondamentaux que les anciens acquéraient à 14 ans : lire, écrire et compter. Le nombre en aurait doublé depuis 2000 et une belle écriture avec des lettres bien formées qui ne dissimule pas un doute sur l'orthographe...

Avec des résultats très inégalitaires, le principe d'égalité des chances a explosé. Les efforts de l'école pour neutraliser les effets de l'origine sociale sur le niveau scolaire ont échoué et s'aggravent.

L'école a également failli dans la transmission des valeurs républicaines : "liberté, égalité, fraternité", qui doivent préparer les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables. Chaque jour, les médias nous abreuvent de faits divers présentant, dans la vie des établissements scolaires, des règles bafouées, allant de ce qu'on appelle, pudiquement, des "incivilités" jusqu'aux violences.

La démocratisation scolaire, fer de lance des années 90, avec son slogan emblématique de "80% d'une génération au niveau du baccalauréat", a suscité de nombreux espoirs de promotion sociale et professionnelle dans les milieux populaires, mais les résultats sont très contradictoires et combien en sont déçus.

Depuis que l'université a pour mission d'accueillir tous ceux qui le souhaitent, sans véritable orientation, ni sélection, cette massification lui a fait perdre le Nord. 1 étudiant sur 2 est éliminé au cours des deux premières années d'université. 70 % sortent sans diplôme et les diplômes en question ne sont pas toujours utilisables. Il n'existe aucune régulation ni information concernant les besoins.

Par ailleurs, l'université n'a de cesse de détruire ce qui a fait ses preuves : les IUT et les Grandes Écoles en leur réduisant les moyens. Les écoles d'ingénieurs ne sont plus que rarement dirigées par des ingénieurs ayant eu un réel parcours dans l'industrie. La carrière des chercheurs se fait trop en fonction de leurs publications et non de brevets qui participeraient au développement économique et à la notoriété d'un pays. Les prix Nobel se font rares.

Le système est animé par une sélection par l'échec. Un aspirateur à former les cadres de nos administrations avec une hiérarchie stricte, sans ascenseur pour ceux qui n'ont pas réussi la course d'obstacles. Les professions manuelles et techniques ne sont plus choisies en fonction des aptitudes ou du goût de l'enfant, mais par défaut. En médecine, la sélection se fait sur la mention au bac plus que sur l'empathie du candidat vis-à-vis des autres. L'Allemagne, notre principal compétiteur, fait tout l'inverse.

Il convient donc d'instaurer un véritable débat sur la qualité de l'enseignement sans systématiquement se cacher derrière des problématiques idéologiques, sociales et culturelles.

Pour cela, le monde de l'enseignement doit arrêter de considérer qu'il est le centre de tout, encore moins un centre focalisé sur les enseignants plus que sur les élèves et les étudiants. Il est une partie prenante de la société, partie certes essentielle, mais une partie seulement. Le monde de l'enseignement n'est pas en dehors. Il fait partie intégrante de la société. Il doit considérer les règles et les lois qui s'appliquent à tous, donc à lui ; il devrait être exemplaire sur ce point, montrer l'exemple. Il doit faire l'analyse de l'externe, et prendre en compte opportunités et menaces. La mondialisation, si elle est loin d'être parfaite, si l'on

peut légitimement souhaiter la faire évoluer, est, néanmoins, une réalité à laquelle il ne peut se soustraire : incontournable !

Les parties prenantes

Les enfants

Contrairement au poussin qui se débrouille dès qu'il a cassé sa coquille, vivant sa vie libre ou incarcéré, le petit d'homme est démuné. Il ne prend que ce qu'on lui donne et ce qu'il peut appréhender selon ses aptitudes. Il doit apprendre et se construire selon sa nature. Il n'en n'est pas deux semblables sinon nous serions des clones.

Là est aussi une de nos utopies : faire entrer chacun dans un même moule, selon une "égalité à la française". Nous faisons trop le choix de couper les têtes plutôt que proposer un tabouret pour hausser les plus petits. Erreur fondamentale de ne pas s'adapter à chacun pour lui donner toutes ses chances. L'adulte n'a-t-il pas pour mission d'accompagner l'enfant dans sa croissance et sa prise d'autonomie ?

Les relations des élèves et des étudiants avec la communauté enseignante sont donc à repenser dans leur globalité, pour retrouver une proximité propice à l'émulation positive et à l'envie d'apprendre.

Le rôle de l'école est d'éduquer au sens où Montaigne affirme "[qu'] éduquer, n'est pas remplir des vases mais allumer des feux".

Les parents

Que souhaitent-ils, sinon des enfants épanouis, heureux de vivre, bien dans leur peau ? Sans toujours l'exprimer, les parents souhaitent les préparer à leur vie d'adulte en participant avec application et efficacité à la construction d'un monde en constant devenir. C'est-à-dire socialement insérés, actifs et capables de prendre toutes leurs responsabilités. Ils attendent que leurs enfants acquièrent connaissances et compétences.

La société peut aussi avoir pour objectif de mettre en face des connaissances, le développement du sens critique, seul capable de donner à l'homme sa dignité et sa liberté. Ces sont les fondamentaux de la démocratie et la base en est la culture générale.

Le système éducatif

Il y a d'un côté ceux qui considèrent que l'éducation civique est du ressort des parents et d'un autre, les parents qui attendent une large contribution de l'école en ce domaine. Il y a là une contradiction !

N'est pas loin le temps où les jeunes moins doués pour l'abstraction et pour les études secondaires allaient en apprentissage : deux ans pour préparer le CAP et, pour les plus aptes, le BEP. Une première réforme fut de disjoindre les deux examens en les mettant le même jour !

Cette étape franchie, le jeune pouvait contracter un nouveau contrat d'apprentissage de deux ans, le menant au bac professionnel. La progressivité était bonne, la césure en deux contrats permettait une éventuelle réorientation, et redonnait des chances à ceux qui avaient des difficultés. Ce rythme était apprécié par les artisans et les entreprises

L'Éducation nationale a décidé de concentrer ces quatre années en trois, comme si cela allait aider les plus défavorisés à faire en trois ans ce qui ne se faisait pas toujours en quatre. Ça marche mal, mais on continue. Comme le maintien de la méthode globale.

Constatons que nous sommes les champions du redoublement qui coûte cher et dont l'efficacité n'est pas prouvée. Il en est de même avec des objectifs aussi irréalistes et donc hypocrites que 80% de bacheliers.

Tous à l'université ! Mais pourquoi faire ? A l'exception de ceux qui ont un projet personnel, pour beaucoup l'université est au mieux une voie d'attente pour mûrir, au pire une impasse... avec pour destination : le désœuvrement, les petits boulots, le chômage. Quel gâchis pour ces jeunes et pour la société. Comment, après, pouvoir rebondir ?

Comment ne pas citer Cicéron : “*Nos pères n’ont pas voulu que l’éducation des enfants nés libres (...) fut détournée par la loi ou que le programme en fût chose d’Etat et uniforme*⁴¹”.

Les entreprises

La professionnalisation des formations est en marche, mais dans quelles conditions ?

Les branches professionnelles proposent aux lycées de venir faire découvrir leurs spécificités, les débouchés, les perspectives de développement. Trop souvent leurs demandes sont refoulées ou demeurent sans réponse. De façon récurrente, les réclamations au rectorat ou aux inspections d'académie n'y peuvent rien. Les forums de l'étudiant sont parfois ignorés par des lycées qui craignent la concurrence de formations qu'ils ne peuvent proposer, au lieu de découvrir le large éventail proposé par d'autres lycées, ou les IUT. Leur souci serait-il de conserver “leurs” élèves ?

Les périodes de stages imposées par le système scolaire selon ses seules préoccupations, sans étalement sur l'année, ne coïncident que rarement avec la mise en place d'un projet que le stagiaire peut finaliser.

Les ouvertures de licences professionnelles ont été paradoxalement, trop souvent conçues, sans impliquer les entreprises et le monde professionnel, pour définir les programmes pédagogiques et leur mise en œuvre.

Il fut une époque où les compagnies consulaires et les branches professionnelles pouvaient facilement créer des formations complémentaires et innovantes à bac + 3 et bac + 4, avec la délivrance de titres “homologués” pour répondre aux besoins des entreprises et des territoires. Il y en avait 1200 environ. Ces formations s'ouvraient, s'adaptaient, voire se fermaient en fonction des débouchés et cela très rapidement. Elles ont été sacrifiées au profit du développement des licences professionnelles universitaires. La capacité d'initiative des entreprises a été largement entamée.

Soyons justes, les entreprises s'impliquent dans les IUT, dont elles apprécient unanimement la qualité des formations. Les IUT consacrent un peu plus de 1 800 heures en deux ans pour un DUT. En faculté, l'ordre de grandeur est de 800 heures. Lorsque le coût des études est comparé, il n'est nullement tenu compte du coût horaire mais du coût par étudiant inscrit ! N'est-ce pas une tromperie ?

L'université méconnaît les IUT et les considère de façon difficile à qualifier ; la plupart des présidents d'université n'ont de cesse, depuis des lustres, de tout mettre en œuvre pour supprimer ce qui les différencie d'un UFR : un statut spécifique, l'implication des entreprises et de la société civile, des moyens et des postes fléchés. Et pourtant, ces formations sont reconnues par les jeunes et par les entreprises, les premiers étant quasiment assurés de trouver un travail, les seconds des collaborateurs qualifiés et motivés.

Il y a pire. Si la loi LRU donne autonomie aux universités, sa mise en œuvre a occulté, notamment, le fait que dans les IUT les diplômes sont nationaux. Ce *quia* conduit à des mois de négociations, qui ont abouti à la promulgation de circulaires ministérielles précises. Le plus grand nombre de présidents d'université refusent de les appliquer, et même les services administratifs ont pris parti contre leur application ! Alors, qui commande ?

En résumé, ce que l'entreprise demande à l'école ce sont des jeunes capables de s'insérer professionnellement et de participer activement à l'innovation tant pour créer de nouveaux produits ou procédés que pour rénover le management. L'école doit être un lieu

⁴¹ *De la République, Livre IV.*

d'apprentissage du travail en équipe et donner un état d'esprit collaboratif, s'enrichissant de la diversité.

Il est urgent de donner aux jeunes une représentation valorisante de l'entreprise, créatrice de richesses. Sur cette base, donnons aux jeunes une envie d'intégrer un monde passionnant et productif. Pourquoi ne pas développer les méthodes proposées par Georges Charpak, prix Nobel de Physique, pour faire découvrir et aimer les sciences, là où nous avons un déficit énorme de vocations ?

La collaboration avec les professionnels s'impose. L'alternance avec l'apprentissage est une voie royale. Le modèle c'est l'Allemagne, qui fabrique dans plusieurs domaines les meilleurs produits industriels avec les mêmes contraintes que nous : notamment l'accueil de populations immigrées peu formées.

La société

Une société dépassée, aveuglée par la complexité du problème, ne sait comment aborder cette situation. Des rapports de grands témoins s'empilent sans être pris en compte, je ne rappellerai que le rapport de Jean Picq, président de la troisième chambre de la Cour des Comptes. Les ministres se succèdent, de gauche ou de droite : ils sont mis en échec systématiquement. Notre système éducatif ne peut demeurer un espace clos, indifférent aux mutations de notre temps.

Il doit "former les étudiants au monde du travail et de la concurrence. En conséquence, réformer l'université, c'est modifier le mode de recrutement et d'évaluation des enseignants. L'évaluation est de la responsabilité du Conseil National des Universités composé au deux tiers d'organisations syndicales et collégiales et pour le tiers restant par des représentants de l'État !", rappelle Frédéric Niedzielski, professeur à l'École des Hautes Études Politiques de Paris, au cours d'une conférence à l'AMOPA.

De la société civile, des entreprises, il n'en est pas question.

Elles pourraient, cependant, être les témoins actifs des réalités techniques, technologiques, scientifiques d'un monde qui bouge à grand pas, qui est affecté de ruptures, que nos jeunes doivent accueillir avec enthousiasme. Il faut reconsidérer la place de ce qui est essentiel, la culture, et faire appel aux philosophes qui pourraient observer avec du recul sur la base de notre histoire.

Les médias brouillent souvent les cartes en présentant les contestataires, plus que ceux qui recherchent des solutions ou leurs expériences sur le terrain.

Les leviers du changement

Les moyens

La question récurrente des moyens ne peut plus nous être opposée pour accompagner ces changements. On a connu des dizaines de réformes au cours des trente dernières années, des périodes d'augmentation importante des budgets (par exemple entre 1997 et 2002 : + 10 milliards d'euros, sans résultats. L'Éducation nationale reste en crise, à l'instar des pays modernes, Japon, USA par exemple.

"Il faudrait déjà en avoir pour son argent", rappelle justement Michel Godet. L'éducation a un coût, des changements doivent venir d'ailleurs : l'organisation, le management, le statut... "On peut toujours faire plus avec moins", nous a appris Bertrand Schwartz. En faisant autrement.

La gouvernance

La malheureuse expression de “*mammoth*” qui a choqué le monde enseignant a eu le mérite de souligner les difficultés de gouvernance d’une structure aussi vaste que l’Éducation nationale. Peu d’entreprises dans le monde ont atteint cette taille, aucune n’a un mode de pilotage “centralisé” aussi peu approprié. Ce type d’organisation finit par implorer.

Il faut penser global, mais pouvoir agir en local : on en est encore loin ! A quand la véritable autonomie des établissements et un management de proximité ?

Conclusion

On a tout essayé sans véritable succès !

Les experts ont posé un diagnostic qui, s’il n’a pas toujours fait plaisir, était souvent objectif et non réfuté. Le temps du refus de voir et d’agir est passé. Maintenant, le temps de l’appropriation s’impose pour permettre un changement durable et réaliste, qui nous permette d’assumer nos responsabilités sociétales. A ce stade, l’impulsion du changement incombe d’abord aux enseignants. Et il en est qui montrent l’exemple soit individuellement, soit en équipe, allant jusqu’à l’implication d’établissements dans de nouvelles méthodes. L’espoir est donc permis.

L’immense majorité est porteuse de compétences réelles, est motivée, et aspire à une cohérence éducative et à une reconnaissance de leur mission. Cette majorité attend le soutien des parents et de la société. La redistribution des moyens en ouvrant à la concurrence pourrait être un puissant stimulant.

La société, c’est nous tous : parents, enfants, enseignants pris individuellement, entreprises et politiciens.

Si le système “Éducation nationale” doit être reconstruit, c’est notre affaire à tous...

Michel RAPEAUD
CESER Basse-Normandie

LISTE ET PROBLEMATIQUES DES ATELIERS

Atelier 1 : Culture de l'école, cultures plurielles.....p 48

Culture des jeunes, culture de l'école, culture des enseignants

Problèmes de concentration, violence, copies catastrophiques : les témoignages de jeunes professeurs affolés par leur entrée dans la classe abondent. Les médias véhiculent l'image d'une école dépassée, remise en cause par des élèves pour qui l'institution n'apparaît plus comme un ascenseur social crédible. Faut-il réduire ce décalage à un fossé social ou relève-t-il d'un « choc » culturel plus profond ?

Personnes ressources :

- **Anne Barrère**, professeur à l'Université Descartes
- **Carine Duvillé**, professeur de collège (Versailles)

Atelier 2 : Faut-il « pactiser » avec le monde de l'économie ?.....p 52

École, entreprise, compétitivité

Esprit d'entreprendre, compétences individuelles, travail en équipe, démarches qualité, adaptation aux nouvelles techniques des postes de travail, évolution professionnelle sont aujourd'hui des exigences des entreprises comme des organisations de travail en général. L'École agrée mais reste attachée au travail personnel, à l'évaluation individuelle, aux connaissances disciplinaires et à une organisation cloisonnée. Comment améliorer le dialogue entre le monde du travail et l'École?

Personnes ressources :

- **Michel Pinçon**, DAFPIC (Versailles)

Atelier 3 : Formation tout au long de la vie : « une révolution copernicienne » ?.....p 55

Orientation et formation tout au long de la vie

La formation tout au long de la vie s'impose comme une nécessité des parcours de vie des adultes. Deux lois portant ce nom en cinq ans et la loi sur la VAE le démontrent. En même temps, on constate un allongement des études et une augmentation des niveaux de qualification en sortie de formation initiale. L'École en a-t-elle pris conscience ? S'est-elle adaptée dans ses pratiques à ce que la formation initiale soit une première étape ?

Personnes ressources :

- **Annie Rossi**, Directrice CRPRDFP et de l'apprentissage
- **Raymonde Rouzic**, CSAIO

Atelier 4 : La classe et les réseaux sociauxp 57

Web 2.0 et l'école 2.0

Les promesses faites lors de l'apparition de techniques nouvelles dans le domaine de l'information et la communication visent souvent le monde scolaire et de la formation. Ainsi en est-il des expérimentations sur le *web 2.0*, *web social* ou *web interactif*. Cependant, la transposition d'une pratique sociale nouvelle dans le système scolaire ne va pas de soi. Comment l'école doit-elle développer des projets dans le domaine des réseaux sociaux, aussi bien au service de l'enseignement que du fonctionnement de l'institution ?

Personnes ressources :

- **Caroline Jouneau-Sion**, professeur de lycée (Rhône)
- **Jean-François Cerisier**, enseignant-chercheur (Poitiers).

Atelier 5 : Quelles transmissions de valeurs ?.....p 62

École et transmission des valeurs

« La Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République », mission essentielle pour permettre le vivre ensemble. Or, la société fait

souvent le contraire de ce qu'elle demande à l'école de transmettre. L'école donne-t-elle l'exemple d'un fonctionnement en accord avec les valeurs qu'elle proclame?

Personnes ressources :

- **Benoît Charreau**, professeur de lycée (Versailles)
- **Jean-Pierre Obin**, IGEN honoraire

Atelier 6 : Mutations profondes, nouveaux défis ? Qui doit décider ?.....p 66

Nouvelles attentes, nouveaux défis et missions de l'école

Les mutations profondes de la société conduisent à de nouvelles attentes, parfois contradictoires, à l'égard de l'École. Doit-on redéfinir ses missions, qui doit participer à une telle redéfinition? Est-ce seulement une responsabilité des élus de la nation? Comment associer les diverses parties prenantes?

Personnes ressources :

- **Denis Poizat**, Maître de conférences HDR, Université de Lyon.
- **Guy Charlot**, IA-DSDEN (Indre et Loire)

Atelier 7 : Individualisation versus personnalisation, une indispensable évolution ou un mythe ?.....p 68

Individualisation et forme scolaire

Le modèle de la scolarisation est, en France et dans la plupart des pays, fondé sur le rassemblement de groupes d'élèves dans un lieu, avec un enseignant, dans un emploi du temps précis (la forme scolaire). Depuis plusieurs années, des recommandations incitent à « individualiser » l'enseignement. Doit-on envisager cette évolution comme une tentative de reconstruction de la forme scolaire?

Personnes ressources :

- **Donald Lillistone**, chef d'établissement en Angleterre (Middlesbrough)
- **Nora Machuré**, proviseur (Versailles)
- **Emmanuelle Terrien**, professeur de lycée (Versailles)
- **Fabrice Millet**, professeur de lycée (Versailles)

Atelier 8 : Des partenaires ? Pour quoi faire ?p 75

Associations, familles, partenariats

De nombreux acteurs interviennent dans le champ scolaire et périscolaire: associations sportives, culturelles ou éducatives, institutions telles que musées, police ou justice, collectivités territoriales pour ce qui est des conditions d'enseignement, parents d'élèves... Comment concilier cette diversité de partenariats avec les exigences d'un service public national d'éducation ?

Personnes ressources :

- **Eric Favey**, secrétaire général adjoint de la Ligue de l'Enseignement
- **Marc Pacheco**, maire adjoint chargé des affaires scolaires et du sport (Paris 8°)

Atelier 9 : Résultats médiocres, manque de travail !.....p 80

Travail, sens, représentation

A une quête de recette pour mieux réussir à l'école, la réponse est très fréquemment: "travailler plus". Ne doit-on pas s'interroger sur le sens que nous donnons à cette recette et sur les représentations que les jeunes peuvent se faire de celle-ci? La question pourrait être: l'association travail et réussite fait elle encore sens auprès des jeunes?

Personnes ressources :

- **Régis Ouvrier-Bonnaz**, *chercheur associé au centre de recherche sur le travail et le développement, CNAM*
- **Wladimir Finkelsztajn**, *professeur de lycée (Orléans)*

Atelier 10 : Vous dites égalité des chances et réussite de tous ? Mais comment ?.....p 83
Hétérogénéité sociale, scolaire et culturelle

L'École de la République parvient-elle à gérer l'hétérogénéité sociale, scolaire et culturelle des enfants de notre pays pour assurer, selon ses valeurs, l'égalité des chances et la réussite de tous les élèves ? 30 ans après la mise en place du collège unique et l'ambition affichée de conduire 80% des élèves au bac, qu'en est-il réellement ? Le socle commun, la réforme du primaire, du lycée (et bientôt du collège ?) répondent-ils à ses besoins de mutation ?

Personnes ressources :

- **Laurence Lemouzy**, *rédactrice en chef de la revue Pouvoirs Locaux*
- **Gilbert Longhi**, *proviseur honoraire*

Atelier 11 : Comment agir pour qualifier tous les jeunes ?.....p 89
Décrocheurs et sorties sans qualification

140 000 jeunes sortent de formation initiale sans diplôme chaque année, ils rencontreront de grandes difficultés pour s'insérer sur le marché du travail. Qui est responsable ? Comment agir sur l'absentéisme, le décrochage ? Et la formation tout au long de la vie ?

Personnes ressources :

- **Jean-Claude Rouanet**, *IADSDEN honoraire*
- **Catherine Moisan**, *IGEN*

Atelier 12 : Violence et École : angélisme ou répression ?.....p 94
Violences, incivilités

La violence est présente à l'école, pas uniquement dans les quartiers dits difficiles; faut-il seulement tenter d'y faire face en interne? Ou relève-t-elle d'une politique de prévention qui croiserait le social, le culturel, l'emploi et l'éducation? Quel rapport entre l'échec scolaire et la violence?

Personnes ressources :

- **Luc Pham**, *IA-IPR*
- **Bruno Robbes**, *Maître de conférences en Sciences de l'éducation (Versailles)*

Atelier 1

Culture de l'école, culture plurielle

Texte 1 :

Par **Anne Barrère**, *professeur à l'Université Paris Descartes, CERLIS.*

Culture de l'école, culture des enseignants, cultures juvéniles : une nouvelle donne ?

La culture scolaire française a historiquement gagné son espace contre des cultures locales, et contre la religion. Elle se sent aujourd'hui menacée par une culture « hors l'école » largement portée par les industries culturelles de masse et par des collectifs juvéniles divers, emboîtés de manière complexe. Elle valorise les écrans, les nouvelles technologies, le sport, l'expression de soi, la création tous azimuts mais aussi le narcissisme, le changement rapide d'activités, le culte de l'événement ou de l'instant marquant. Le problème de cette nouvelle ennemie, c'est qu'elle peut être aussi une alliée, pouvant aussi bien nourrir l'expression d'un malaise éducatif global, polysémique et récurrent, qu'un nouvel espace d'opportunités pour les pratiques professionnelles et un questionnement renouvelé sur les contours de la culture scolaire. On soutiendra que cette problématique se lève aujourd'hui de nouvelles dimensions, qui en renforcent l'acuité et nourrissent un nouvel espace d'interrogations pédagogiques et éducatives.

Un pôle dense d'activités extra-scolaires

Cette évolution s'est en effet intensifiée depuis le tournant numérique. L'offre surabondante des média-cultures, (Maigret, Macé, 2007) et un nouveau continent d'équipements de toutes sortes se cumulent avec d'autres dispositifs extra-scolaires plus traditionnels (Donnat, 2009), pour organiser tout un continent d'activités formelles ou informelles. Ainsi, si nombre de ces activités étaient déjà fortement présentes depuis les années soixante-dix, l'individualisation de nombre d'entre elles interdit de les confondre purement et simplement avec la culture de pairs. Par ailleurs, l'emprise sur le quotidien adolescent est devenue plus forte, avec la possibilité de connections sans limites, mais aussi une capacité de circulation entre les groupes et les activités. Enfin, les adolescents adhèrent fortement à ce qui est pour eux un espace d'autonomie accru. Le divertissement se fait alors investissement, alors même que les problèmes de motivation scolaire restent pourtant le quotidien des enseignants.

Face aux industries culturelles de masse, au numérique et aux jeux vidéo, la question large de la clôture émancipatrice du monde scolaire se pose en de nouveaux termes. Il faut parfois faire barrage à Internet, à la culture des *blogs* et des écrans, parfois en tirer partie ; il faut parfois s'appuyer sur les consommations et pratiques culturelles privées des élèves, parfois non, car on peut argumenter aussi qu'elles favorisent un enfermement dans des pratiques situées socialement (Ladjali, 2008). De nouvelles incivilités apparaissent, par *blogs* et internet interposés, dérangeant la forme scolaire. Mais elle peut y trouver aussi de nouvelles légitimations, car l'excès d'informations discontinues peut donner envie de les organiser, les pratiques spontanées ou créatives peuvent chercher un prolongement par le travail, l'adhésion sans réserves peut être contrée par la déconstruction et la réflexion. L'école n'arrivera à garder ses vertus de distanciation critique avec le monde que si elle connaît pleinement - et reconnaît- le moment culturel où elle se trouve. Pourtant, cette laïcité à géométrie variable

n'est plus véritablement construite par l'institution et c'est à l'enseignant d'y faire face, dans des postures différenciées qui se dérobent largement à une opposition simple entre tradition et modernité pédagogique (Tupin, 2004).

La redéfinition du projet éducatif ?

Un autre aspect du problème consiste à considérer ensemble la perte de monopole de l'école sur les transmissions culturelles et l'absence de projet fort de redéfinition, alors même que les difficultés de l'égalité des chances, et la portée sociale de l'exclusion scolaire ne cessent de la mettre en question dans sa fonction méritocratique.

Le monde dense et évolutif des loisirs juvéniles oblige sans doute alors l'institution scolaire à reconsidérer son rapport à la gratuité et à l'utilité sociale. L'école était au départ, et pour une seule élite, du côté du loisir studieux, de l'*otium*, mais elle est passée, depuis la massification, et les nouveaux enjeux de la réussite scolaire, du côté de l'éloge du travail, et de l'effort, le manque de travail des élèves étant une explication consensuelle de l'échec (Barrère, 2002). La fabrication du généraliste cultivé, projet historique et élitiste de formation de l'individu dans l'enseignement secondaire, a en partie vécu, même si le rapport à la discipline d'enseignement continue d'être investi de manière vocationnelle par les enseignants. Entre des élèves inquiets de leur réussite et de leur insertion, mais qui reprochent aussi aux enseignants de trop mettre les résultats scolaires au centre de la relation, et des enseignants qui s'insurgent contre l'obsession des moyennes et la « consommation d'école », la dénonciation de l'utilitarisme scolaire paraît partagée...sans que ne pointe à l'horizon un possible dépassement de ses perspectives. Or aujourd'hui, un certain nombre d'opportunités curriculaires et surtout nombre de pratiques pédagogiques cherchent à faire le lien entre investissement dans les loisirs juvéniles et la culture scolaire, à faire passer les élèves de la consommation culturelle à des productions diverses, d'écrit, d'image, de projets capables de concilier rigueur, expression et créativité. Ces pratiques peuvent évidemment contenir de nouveaux implicites sociaux, et peuvent être l'objet de la poursuite de la réflexion sociologique sur les inégalités (Bonnerly, 2008). Mais elles cherchent aussi à redonner des justifications socio-politiques, à des choix pédagogiques, ce qui a toujours été historiquement de rigueur, lorsque l'obligation du raisonnement était aussi une base pour une citoyenneté à construire. La réalité juvénile dérange et déstabilise l'école, et ses professionnels, mais questionne aussi le modèle d'individu qu'elle veut produire. Face à l'incapacité de l'individu « conquérant » ou performant à se faire modèle, face à la vanité des appels au pur épanouissement individuel, c'est malgré tout uniquement par une vision plus globale d'un projet éducatif et d'un curriculum du futur, pour paraphraser Edgar Morin (2000), que l'école parviendra à faire contrepoids aux séductions, injonctions et contradictions de la culture de masse.

Anne Barrère,

professeur à l'Université Paris Descartes, CERLIS.

Bibliographie

BARRERE A., 2002, *Travailler à l'école*, Rennes, PUR.

BONNERLY S., 2008, *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.

DONNAT O., 2009, *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte.

LADJALI Cécile., 2008, *Mauvaise langue*, Paris, Seuil.

MAIGRET E, MACE E., *Penser les médiacultures*, Paris, Armand Colin.

MORIN E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

TUPIN F., 2004, *Démocratiser l'école au quotidien*, Paris, PUF

Texte 2:

Par **Carine Duvillé**, professeur de collègue (Versailles)

Hétérogénéité sociale, hétérogénéité scolaire

Quand on met côte à côte l'hétérogénéité sociale et l'hétérogénéité scolaire, le premier réflexe est de les superposer et de constater que l'école, qui présente un public hétérogène, est à l'image de la société, très hétérogène elle aussi. Aussi, avant d'aborder la question de la gestion de l'hétérogénéité « cognitive » des enfants dans les classes, je propose d'interroger celle de l'hétérogénéité sociale et culturelle : certes, l'école doit gérer de l'hétérogénéité « sociale », mais selon les établissements, cette hétérogénéité me semble très relative.

L'établissement scolaire est souvent un vase clos qui va être le reflet d'une ville, d'une circonscription, d'un quartier. L'enfant qui s'y développe va le plus souvent en faire sa « norme » en matière d'hétérogénéité sociale. Et le professeur va devoir s'adapter (parfois un peu trop) à cette norme. Il en résulte ainsi une grande disparité de situations qui rendent complexe la question de l'hétérogénéité scolaire (et de l'égalité des chances).

L'hétérogénéité est une force quand elle permet de l'interaction entre les individus, interaction qui va les sortir du cercle restreint de la famille, de leur situation de départ, pour les ouvrir aux autres et au monde qui les entoure. En ce sens et selon les établissements, le rapport horizontal entre pairs qui se joue à l'école permet ou limite cette ouverture.

Il me semble que plus l'hétérogénéité sociale est forte, plus l'enseignant pourra s'en emparer pour amener les élèves, déjà dans une interaction verticale, à appréhender le monde dans toute sa richesse et sa complexité, à s'intégrer au mieux dans la société et à la décrypter. Pour illustrer ce propos, considérons deux types d'établissement : un collège parisien de la rive gauche et un collège de campagne. Le premier présentera forcément plus de mixité sociale et culturelle que le second. A mon sens, l'enfant parisien aura plus de chances d'appréhender les différences et de s'adapter à différents codes sociaux que l'enfant de campagne, et s'ouvrira davantage à une culture plus large et cosmopolite. A l'inverse, un enfant « de campagne » (ou « de banlieue ») considéré comme un bon élève et parfaitement socialisé pourra être amené à découvrir en arrivant au lycée, voire dans le supérieur ou le monde professionnel, sa pauvreté culturelle ou son étroitesse de vue quant à ses « normes » en matière d'hétérogénéité.

Ainsi, les enseignants sont amenés dans les établissements et dans les classes à gérer l'hétérogénéité entre les élèves dans un milieu social et culturel donné – hétérogénéité toute relative à ce milieu – mais ils doivent aussi veiller à inscrire leur action dans un cadre d'ouverture plus large. Pour cela, l'enfant doit être appréhendé dans toute la richesse de ses différences, et lui-même, avec ses pairs et dans le monde, apprendre à appréhender la différence avec un souci de connaissance. Il est important, à cet égard, de valoriser la culture d'origine des élèves, qu'ils méconnaissent souvent. Par exemple, je suis étonnée qu'on ne généralise pas l'enseignement de langues comme l'arabe, le portugais... dans les localités où ces communautés sont fortement représentées, ce qui participerait de plus à la formation de professionnels qualifiés (et d'une élite) sur l'international.

L'enseignant doit se positionner pour être le lien entre la culture réelle de ses élèves et une culture plus vaste (aujourd'hui largement accessible, notamment grâce aux nouvelles technologies) : il doit mener ses élèves à considérer le paysage multiculturel (et social) de la France et du monde, mais également à partager une culture commune de qualité.

Malgré les difficultés que cela suppose pour les enseignants, cette idée que l'hétérogénéité est un atout pédagogique et éducatif me semble valoir également pour ce qui est de l'hétérogénéité cognitive. Je m'appuierai sur un exemple concret : nous avons entrepris

cette année un voyage à Rome avec tous les élèves latinistes du collège et la classe de 5^e Segpa. Nous avons préparé par quelques séances l'interaction entre les niveaux de classe (5^e, 4^e, 3^e) et les « niveaux scolaires » (les Segpa avec des « latinistes »). Les élèves ont tous sympathisé lors du voyage, en deux jours les « différences » étaient gommées dans le groupe et au retour, ils étaient tous « copains ». Des interactions se sont créées. Le résultat a été très concluant, notamment pour les 5^e de Segpa : ils se sont montrés très curieux et avides de comprendre, grâce à leurs nouveaux camarades, ce qu'ils découvraient. Parallèlement, les « latinistes » se sont étonnés d'avoir découvert dans ce contexte que ces adolescents étaient « comme eux ». Cette expérience conforte notre désir de développer des passerelles entre les deux structures.

Cependant, ce brassage a été facilité par le contexte du voyage (groupes d'élèves mixés pour les jeux, visites et chambres), mais dans la réalité des classes et du quotidien, gérer l'hétérogénéité « cognitive » ressemble souvent à un gageure. Si, dans l'idéal, les pédagogies différenciées, personnalisées, individualisées, de projet, l'évaluation par les compétences... doivent permettre aux enseignants de gérer l'hétérogénéité des élèves, dans la réalité des apprentissages scolaires, la mise en œuvre de ces « solutions » rencontre encore de nombreux freins. Ainsi, on a encore l'impression de pousser certains élèves jusqu'à la 3^e, tout en différant toujours la prise en charge de problèmes qui peuvent les mener à des sorties sans qualification, ou à des sous-qualifications au regard des compétences qui « auraient pu » être développées. Les enseignants peuvent organiser les interactions possibles entre les élèves : tutorats, binômes, travail en groupes, mise en projet... mais manquent souvent de moyens, de coordination, de méthodes et d'outils pour développer les différentes pédagogies nécessaires à la prise en compte de la spécificité de chaque élève. Le manque de temps, de moyens humains et matériels, des effectifs trop lourds dans les classes pour prendre en compte tous les élèves dans leur spécificité, avec des moyens de remédiation en heures supplémentaires, conduisent parfois les enseignants à un investissement trop important ou à un sentiment de dispersion. Le plus souvent, ils se heurtent à la difficulté de prendre en compte le rythme d'apprentissage propre à chaque enfant. Cette question sous-entend celle de l'organisation du temps et de l'espace, mais aussi de l'évaluation des élèves, de la formation des enseignants... Il me semble qu'à cet égard nous n'en sommes encore, depuis l'instauration du collège unique, qu'à des balbutiements.

Ainsi, selon les situations, l'hétérogénéité peut sembler être une contrainte ou bien au contraire une richesse, un moteur dans le développement de l'enfant, dans son éducation. Pour répondre à la question de l'hétérogénéité scolaire, il faut selon moi non seulement l'accepter, mais en plus l'instaurer comme un postulat, une norme. Il est de notre mission d'ouvrir l'esprit des élèves à la culture au sens large, mais aussi à la connaissance de soi et de l'autre.

Gommer cette hétérogénéité dans les établissements, dans les classes, consisterait à se priver d'une richesse en termes de pédagogie et pour la socialisation des enfants. J'aurais plutôt le souhait de la voir se renforcer, notamment par des interactions entre niveaux scolaires mais aussi milieux sociaux et culturels différents, par des brassages, des partenariats, des échanges... et dans nos approches pédagogiques.

Aussi, face à la question de l'hétérogénéité et en termes pragmatiques, je vois deux nécessités : celle de s'appuyer sur des valeurs universelles fortes et des contenus communs au niveau national, et celle de donner aux établissements les moyens et méthodes pour fonctionner de manière optimale dans la situation qui est la leur. Le travail de coordination au niveau national (et international) et l'importance d'initiatives et d'expérimentations locales me semblent à cet égard complémentaires.

Carine Duvallé,
professeur de collège (Versailles)

Atelier 2

Faut-il pactiser avec l'économie réelle ?

Texte 1

Par **Michel Pinçon**, *DAFPIC (Versailles)*

École, entreprise, compétitivité

La connaissance des uns et des autres n'en est pas à ses débuts et nous n'en sommes plus aux tentatives d'approche souvent soldées par des incompréhensions. De multiples dispositifs permettent le dialogue des deux mondes : ingénieurs pour l'école, mission école-entreprise, projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, esprit d'entreprendre, semaine école entreprise, mini entreprises, ... autant de dispositifs décrits dans les pages d'EDUSCOL.

- Le dispositif « ingénieur pour l'école » (IPE) a été mis en place pour contribuer au développement des partenariats. Ces ingénieurs et cadres sont détachés de leur entreprise pour mettre leur expérience professionnelle au service du système éducatif. Environ cinquante IPE sont répartis dans vingt-quatre académies. Ils viennent d'Air-France, EDF, EADS, France TÉLÉCOM, Schneider, Thales, etc.

- Chaque académie a mis en place une mission école entreprise qui se décline dans les départements et même les bassins lorsque cela se justifie.

- En lycée professionnel, le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) est un levier de l'esprit d'entreprendre. Il consiste à réaliser totalement ou partiellement une production ou un service. Il tient compte : des caractéristiques et contraintes du secteur professionnel (temps, délais, qualité, sécurité, coûts...) et du niveau du diplôme des élèves. Il vise à développer l'initiative, la créativité et la prise de responsabilités au sein d'une équipe. La qualité du projet, la validité de la démarche, les compétences organisationnelles et les connaissances des élèves sont évaluées.

- Depuis 10 ans, le ministère de l'Éducation nationale et le MEDEF organisent chaque année une Semaine école-entreprise. Dans toutes les académies, un de ses axes est la promotion de l'entrepreneuriat. Visites d'entreprises, découverte de leur fonctionnement et de leur environnement, débats : cette opération permet de diffuser l'esprit d'entreprendre en établissant des liens durables entre entreprises, collèges et lycées. Le centre des Jeunes Dirigeants et l'association Jeunesse et Entreprise sont également associés à l'opération.

- Les mini entreprises sont mises en place dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et l'association « Entreprendre pour apprendre-France » (EPA-France). L'association contribue à la création de Mini entreprises dans les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur. Le réseau d'entrepreneurs mobilisé par l'association épaula le montage des projets. Un championnat récompense les meilleurs projets académiques, nationaux et européens. 480 mini-entreprises ont été créées en 2009-2010.

L'Éducation nationale développe de nombreuses actions de coopération avec ses partenaires professionnels. Ces actions permettent d'initier les élèves et les adultes (en formation continue) à la vie économique. Les formations en entreprise et les projets sont essentiels pour développer les compétences individuelles, compétences du socle commun de connaissances et de compétences et une des 8 compétences clés définies par l'Union européenne pour la formation tout au long de la vie.

Le label « *lycée des métiers* » qualifie certains établissements qui offrent une palette étendue de formations et de services, grâce notamment à un partenariat actif, tant avec le milieu économique qu'avec les collectivités territoriales, et en premier lieu les régions. Ce label « *lycée des métiers* » met en évidence la cohérence d'une offre de formation, la prise en compte des attentes des élèves et l'adaptation aux besoins des employeurs. Il constitue un indicateur d'excellence pour les voies technologique et professionnelle. Les critères qui permettent à un lycée d'obtenir ce label sont des éléments-clefs pour faciliter l'insertion des jeunes dans le monde du travail.

La question qui se pose à notre atelier n'est donc pas la connaissance et le dialogue des deux mondes, mais la prise en compte de l'évolution des uns dans l'évolution de l'autre. En effet, le monde de l'entreprise évolue et passe ainsi d'une demande de savoirs académiques suffisants pour s'insérer dans un emploi à des demandes plus variées et moins précises, plus proches de « savoir être » et regroupées dans le terme générique de « compétence ».

Ainsi, selon Patrick Gilbert (2006), « *l'introduction de la compétence à la GRH suit un processus très simplifié en plusieurs étapes :*

- *émergence de la manufacture, avec un objectif, la lutte contre la flânerie, le poste est défini précisément à cette fin. ...*
- *la pénurie de main d'œuvre faisant, il y a nécessité de fidéliser les salariés, de les impliquer. L'emploi est encadré par le droit social ... ;*
- *enfin, la pérennité des crises structurelles, le développement du chômage entraînent un objectif d'efficacité. La compétence, la coopération active mise en efficience par l'organisation est alors indispensable. Dans ce contexte menaçant, la contribution à l'employabilité des salariés devient alors le levier d'action. L'emploi à vie n'est plus assuré. ... La compétence peut conférer une légitimité assimilable à un diplôme. »*

L'École ne peut ignorer cette évolution, se doit-elle de l'accompagner ? Certes, dès lors que certains élèves ont une impérieuse nécessité de s'insérer dans la vie professionnelle, il faut que l'École les arme pour l'atteinte de cet objectif. Par ailleurs, la certification par les diplômes professionnels évolue en même temps vers une certification des compétences attendues des élèves, tant par le milieu professionnel que par l'École. S'il s'agit d'une évidence assumée par la voie professionnelle, ce n'est pas évident pour la formation générale. Toutefois, il est clair que pour les langues vivantes, la mise en place du référentiel européen va dans le même sens.

Cela ne semble toutefois pas modifier les positions plus traditionnelles dans d'autres pans de la formation. Il est laissé à l'extérieur de l'École le soin de transformer les savoirs en compétences utilisables socialement. La discrimination et l'inégalité devant les compétences sociales sont alors évidentes. L'organisation de l'École n'est pas pour le moment en adéquation avec ces nouvelles demandes. Toutefois, il en est fortement question pour la gestion du personnel de l'éducation nationale qui traite de la gestion prévisionnelle des compétences (GPEC). A quand la mise en forme de cette gestion prévisionnelle des compétences dans l'enseignement ?

Certes, l'École est encore cloisonnée, les disciplines sont prépondérantes dans la formation générale et si on ajoute quelques éléments propres à aller dans ce sens, ce n'est certainement pas sans réticences. Il faut également remarquer que selon la voie de formation choisie, professionnelle, technologique ou générale, on a l'impression que ces exigences sont plus ou moins retardées dans le temps, au risque de les oublier et d'avoir des diplômés de niveau supérieur qui n'ont pas les « codes », les compétences « sociales » liées à leurs savoirs, ce qui les empêchera de trouver l'insertion apparemment méritée par leurs savoirs académiques et justement ambitionnée.

Il y a bien sûr, des limites à ne pas dépasser dans la corrélation de l'enseignement avec les souhaits de l'entreprise qui, sous couvert de participer à la formation des jeunes dans le domaine qui leur convient bien comme les « savoirs être », risque d'intégrer des éléments de parti pris comme des concours de classe incitant à la réalisation de projet pédagogique prônant les valeurs commerciales de l'entreprise, en proposant des manifestations diverses et même de la formation des enseignants destinées à promouvoir ces valeurs.

En termes de qualité, le monde économique tend à préférer les certifications attribuées par des autorités indépendantes et il est curieux de remarquer que le niveau en anglais d'un bachelier est évalué par le monde économique et social par son nombre de points au TOEIC et non par sa note au baccalauréat. Dans la même veine, la qualité des GRETA peut être évaluée par une norme interne au ministère de l'éducation nationale mais il sera toujours préféré par ses clients un label de qualité ISO, par exemple. Bientôt les labels de qualité « internes » comme le label « lycée des métiers » seront peut-être à remplacer par des labels externes.

Si donc, l'École participe activement dès maintenant à la satisfaction des besoins de l'économie en terme de compétences individuelles au travers d'une authentique collaboration avec les milieux économiques, il faut se demander jusqu'où l'École peut et doit aller dans ce domaine.

Michel Pinçon,

*Délégué académique à la formation
professionnelle initiale et continue
Académie de Versailles (DAFPIC)*

Atelier 3

Formation tout au long de la vie : « une révolution copernicienne ? »

Texte 1 :

Par **Raymonde Rouzic**, CSAIO à Rennes

L'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie

Éléments de contexte

Le contexte économique international, les évolutions, mutations, soubresauts et crises du marché de l'emploi, consacrent la nécessité de mobiliser l'orientation et la formation professionnelle comme instruments pour améliorer l'accès des jeunes à l'emploi, fluidifier les parcours de formation, ou encore faciliter les mobilités professionnelles des adultes et les reconversions en cours de vie active.

Les pays membres de la communauté européenne ont adopté, en 2008, la définition suivante de l'orientation : « processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi... L'orientation comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences, d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière. »

L'orientation se définit comme un processus qui mobilise des compétences et qui s'apprend.

Depuis le début des années 2000, la validation des acquis de l'expérience est un droit individuel inscrit dans le Code du travail et dans le Code de l'éducation. « [...] Les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par les voies scolaire et universitaire, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue ou, en totalité ou en partie, par la validation des acquis de l'expérience. Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme professionnel... ». *Loi de modernisation sociale de janvier 2002.*

La loi reconnaît que l'expérience produit des compétences professionnelles et des connaissances et que le savoir peut être acquis en dehors de tout système habituel de formation. Cette expérience, en particulier l'expérience professionnelle, peut être validée par un diplôme qui a exactement la même valeur qu'un diplôme obtenu à l'issue d'une formation : la formation initiale n'est plus le seul moyen d'obtenir un diplôme ou une certification.

Cet ensemble de principes et d'actions se concrétise dans la loi de novembre 2009 sur l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie.

Éléments d'interrogation pour le système éducatif de formation initiale.

Sans chercher à refaire l'histoire de l'orientation dans le système éducatif en France, il faut bien reconnaître que les approches visant au développement de compétences, de l'apprentissage à s'orienter ne sont pas majoritaires dans les pratiques éducatives, sociales et pédagogiques.

Se superposent encore aujourd'hui des conceptions de l'orientation comme un moyen de sélection-répartition des élèves dans les « bonnes filières », ou comme le résultat d'une bonne information, ou comme le moteur d'un projet professionnel et personnel.

L'orientation fleurit tous les ans dans les médias, chez les familles et chez les professionnels de l'éducation à la même époque, c'est-à-dire à partir du mois de février, principalement pour les élèves de terminale et de troisième. Parce que c'est la période des carrefours, des portes ouvertes, des salons des formations, parce que les candidats de terminale commencent à saisir leurs vœux, parce que la conception largement diffusée de l'orientation est encore celle des procédures.

Des procédures d'orientation qui fixent un calendrier contraint, qui donnent la responsabilité de la décision au conseil de classe et au chef d'établissement, qui organisent des commissions d'appel et où au final tout le monde confond l'orientation et l'affectation.

Le système de formation initiale peine à réduire les inégalités sociales et à réduire le nombre d'élèves qui sortent sans diplôme. Les résultats moyens des élèves français dans les comparaisons internationales, au mieux stagnent, au pire régressent. Sans parler de leur sentiment de bien être à l'école.

Le diplôme obtenu en formation initiale continue de peser de façon très forte sur l'ensemble du parcours professionnel ultérieur. La formation continue n'arrive pas à compenser les inégalités initiales. Le chômage des jeunes non diplômés est toujours dramatique alors que le diplôme reste un atout majeur en matière d'insertion professionnelle. La question de l'allongement de la durée des études et de la valeur des diplômes est régulièrement interrogée dans l'analyse de la relation école – emploi.

Certes, des évolutions sont en cours. La réforme du lycée place l'orientation au cœur des apprentissages, à travers l'accompagnement personnalisé et les enseignements d'exploration. Chaque lycéen a dans son emploi du temps un horaire consacré à des activités méthodologiques, au soutien et à l'orientation. Depuis 2008, le parcours de découverte des métiers et des formations a vocation, du collège au lycée, à formaliser un certain nombre de rencontres, temps forts, découvertes, pour les élèves. Ce cadre doit être celui de la cohérence des actions.

Les dispositifs nouveaux de type stages passerelles et stages de remise à niveau visent à contourner, alléger, assouplir les procédures réglementaires.

Reconnaître le droit à l'orientation et à la formation tout au long de la vie doit amener le système éducatif à relativiser le poids, le caractère irréversible et définitif accordés à la formation initiale et au diplôme de sortie.

L'orientation et la formation professionnelle en continu dans un parcours de vie, c'est pour l'école, reconnaître le droit à l'expérimentation, à l'essai et à l'erreur. Cela remet en cause les pratiques habituelles d'évaluation sommative-notation, de diagnostic et de décisions jugées souvent comme arbitraires par ceux qui y sont soumis, c'est-à-dire par les plus fragiles de nos élèves.

Une orientation progressive et construite, un diplôme qui peut s'acquérir au-delà de la formation initiale c'est reconnaître que l'éducation est conçue dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie. La formation permanente et continue ne peut être pensée qu'en prolongement de la formation initiale. Les partenariats, en particulier avec les collectivités territoriales en cette période d'élaboration des contrats de plan régionaux de développement des formations professionnelles, sont indispensables et complémentaires.

Raymonde Rouzic,
CSAIO à Rennes

Atelier 4

La classe et les réseaux sociaux

Texte 1 :

Par **Caroline Jouneau-Sion**, *professeur de lycée (Rhône)*

Le web 2.0 un chantier pour l'école

Le *web 2.0*, c'est l'interactivité, les échanges d'informations et de contenus multimédia, c'est aussi l'outil de la liberté, de l'expression citoyenne et de la contestation. On comprend donc bien à la fois tout le potentiel de l'internet participatif dans le domaine de l'éducation, mais aussi tous les problèmes que ces outils peuvent poser à l'école. Quels projets l'école doit-elle mettre en œuvre dans ce domaine, et surtout quelles questions doit-elle aborder pour que ces projets soient une réussite, permettent des apprentissages, soient acceptés par tous ?

Premier chantier : Renoncer à la méfiance

Le *web 2.0*, c'est d'abord l'opportunité d'ouvrir sa classe sur le monde. C'est un moyen d'obtenir de l'information en temps réel et de trouver ce que l'on cherche sans délai. C'est aussi le moyen pour une classe de produire de l'information : interview d'une personnalité *via Twitter* et publication sur *Facebook* mais aussi, c'est arrivé, diffusion d'une vidéo diffamatoire. On comprend la réticence des enseignants et de l'institution à s'ouvrir aux réseaux sociaux : comment contrôler l'incontrôlable ? Comment faire que l'ouverture vers le monde ne soit pas l'occasion d'une perte d'attention des élèves ? Comment s'assurer que l'information produite soit respectueuse de chacun ? Comment protéger les élèves de contenus dangereux ? Cela pose la question de la confiance, réglée en général par des filtres et des interdictions, solutions faussement simples et faciles à contourner. Il faut plutôt réfléchir ensemble aux règles d'accès aux réseaux, règles qui doivent être suffisamment souples pour ne pas nuire aux démarches pédagogiques et suffisamment claires pour être comprises et acceptées par tous. Il est nécessaire de donner aux élèves, aux parents et à l'ensemble du personnel de l'établissement une véritable éducation aux médias : les former à la communication sur ces réseaux, à la recherche et au traitement de l'information. Si le chef d'établissement est toujours légalement le directeur de publication de l'établissement, il doit pouvoir, comme le suggère Serge Pouts-Lajus⁴², déléguer cette responsabilité aux personnes ainsi formées et informées, dans une démarche de confiance réciproque.

Deuxième chantier : la place de l'enseignant

L'interactivité des outils du *Web 2.0* favorise le travail collaboratif, compétence devenue essentielle dans notre société contemporaine. Rédaction collective d'un texte *via Etherpad*, suivi d'un projet *via un wiki*, échange des fichiers, c'est se préparer à l'Internet citoyen et à la vie en entreprise. C'est aussi découvrir que les réseaux sociaux changent notre rapport au savoir. Sur le modèle de Wikipedia, le *web* participatif permet de construire ensemble le savoir. Sur les réseaux, une question reste rarement sans réponse très longtemps.

⁴² S. Pouts-Lajus, « Déléguer la direction de publication », *Cahiers Pédagogiques* n°482, juin 2010, pp.51-52.

Plutôt que de promouvoir un savoir transmis de manière pyramidale des experts vers leur public, internet met le savoir à disposition de tous, diffusé au sein de réseaux dans lesquels chacun peut, à un moment ou à un autre, avoir un rôle d'expert.

Mais sur internet se pose la question de la validité de la réponse. Nous avons vécu et enseigné longtemps dans un monde où l'autorité intellectuelle était détenue par celui qui savait, de manière incontestable. Bien sûr parfois, les livres, les cours, les conférences contenaient des erreurs, mais il était difficile pour le commun des mortels de les repérer. Aujourd'hui, confronter les versions de l'histoire ou les théories scientifiques devient plus facile.

Cela a des conséquences non négligeables sur la classe. Les élèves arrivent désormais sinon avec la connaissance, du moins avec la certitude qu'ils pourraient la trouver ailleurs, et que ce qu'apporte l'enseignant est autant sujet à critique que ce qu'on trouve sur internet. Quelle peut alors être la place de l'enseignant, et que peut devenir le geste d'enseigner dans un tel contexte ? C'est l'ensemble des démarches pédagogiques qui doivent être repensées, le cours à sens unique n'étant plus l'unique modèle. L'enseignant doit accepter de n'être plus celui qui sait mais celui qui accompagne chacun dans son appropriation individuelle ou collective du savoir, d'être celui qui institutionnalise ce savoir (co-)construit. Position insécurisante, à laquelle les enseignants n'ont pas été formés, et qui explique une bonne partie de leurs réticences à ouvrir la classe au *web 2.0*. Ce changement de posture pédagogique n'implique pas cependant d'abandonner les savoirs fondamentaux au profit de compétences extra-scolaires, principalement instrumentales et utilitaires - c'est toujours *in fine* l'enseignant qui est spécialiste de la discipline - mais d'accepter de s'aventurer sur des *terra incognita* et peut être de se former soi-même.

Troisième chantier : repenser le temps de la classe

Le *web 2.0* modifie également le rapport au temps. Le temps de l'école s'étend au gré des échanges de messages. N'en déplaise à l'État de Virginie⁴³, les échanges se poursuivent sur les *blogs* ou sur *Facebook*. La ligne entre la sphère du travail de la sphère privée devient floue et demande à être repensée. Il en va de même pour le rythme de travail, la fréquence des échanges. Mme Dupont peut-elle envoyer par courriel un travail pour le lendemain matin, et doit-elle répondre dans l'heure à la sollicitation de Kevin ? Cela suppose de redéfinir le statut des enseignants qui repose aujourd'hui sur un texte écrit bien avant internet, et, à l'échelle de la classe et de l'école, d'établir quelques règles de fonctionnement et de reconnaissance du travail ainsi accompli⁴⁴.

Par ailleurs, dans la classe, cinquante-cinq minutes ne sont souvent pas suffisantes pour mener à bien une tâche complexe qui mêle recherche d'information, coopération, collaboration, mise en forme et publication. Au contraire, une activité qui proposerait de confronter, à propos de la révolte en Egypte, l'information diffusée *via Twitter* à celle que publient les journaux en ligne ne prend pas une heure. De plus, cette forme d'enseignement induite par les outils du *web 2.0*, démarches d'investigation et autres méthodes de pédagogie active, rend souvent caduc le cloisonnement entre les disciplines. La structure horaire de l'emploi du temps et le découpage des enseignements sont donc un autre obstacle à la diffusion du *web 2.0* dans les pratiques de classe. Comment repenser l'emploi du temps de façon à répondre à la diversité des situations de classe, dans un usage pédagogique des réseaux sociaux qui peut aller de l'apprentissage du vocabulaire à la résolution de tâches complexes ?

⁴³ L'État de Virginie s'apprête à interdire les relations profs-élèves via Facebook et SMS, d'après LEMONDE.FR, 10 janvier 2011

⁴⁴ http://media.education.gouv.fr/file/01_janvier/26/9/Rythmes-scolaires-resume-rapport-de-synthese-janvier-2011_167269.pdf

Les chantiers sont encore nombreux. On pourrait évoquer le nécessaire débat d'éthique autour des traces qu'on demande aux élèves de laisser sur internet, et de l'usage qui est fait de celles-ci ; discuter également de la nature des outils qu'on met à disposition des élèves, et de bien d'autres sujets encore. Le *web 2.0*, par sa structure horizontale et multidirectionnelle, par la vitesse de son évolution, interpelle une école hiérarchisée qui a une multitude de questions à se poser avant d'être sûre de son fait. Mais si l'École attend pour entamer ce chantier d'en avoir tous les plans, il se pourrait bien qu'à trop attendre, on assiste à un divorce entre une génération et son école.

Caroline Jouneau-Sion,
professeur de lycée (Rhône)

Texte 2 :

Par **Jean-François Cerisier**, *Enseignant-chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Poitiers*

Web 2.0 et l'école 2.0

Les promesses faites lors de l'apparition de techniques nouvelles dans le domaine de l'information et la communication visent souvent le monde scolaire et de la formation. Ainsi en est-il des expérimentations sur le *web 2.0*, *web social* ou *web interactif*. Cependant, la transposition d'une pratique sociale nouvelle dans le système scolaire ne va pas de soi. Comment l'école doit-elle développer des projets dans le domaine des réseaux sociaux, aussi bien au service de l'enseignement que du fonctionnement de l'institution ?

Les premières initiatives françaises pour l'équipement massif des établissements scolaires en matériels informatiques datent des années 80, notamment au travers du plan Informatique Pour Tous (IPT), en 1985. Un peu plus d'un quart de siècle plus tard, le positionnement social de ces technologies a profondément changé. La situation de rareté qui les caractérisait a fait place à une sorte d'abondance voire d'immanence. Les technologies sont partout et il n'est guère de situation de la vie privée ou professionnelle qui n'exploite, directement ou non, toutes sortes de services et de ressources numériques. L'École qui était, il y a encore si peu, le lieu où la plupart des jeunes découvraient pour la première fois ces technologies, s'adresse maintenant à des élèves déjà utilisateurs, parfois expérimentés. Ce qui est récurrent, en revanche, c'est qu'aujourd'hui comme hier, l'École met en œuvre des technologies le plus souvent imaginées, conçues et développées pour d'autres usages et d'autres publics. L'École est certes un marché fort convoité par les fabricants de matériels comme par les éditeurs de ressources, mais elle constitue essentiellement un commerce secondaire. On cherche à lui vendre des produits industrialisés pour d'autres. Les quelques développements qui lui sont spécifiques (très peu de matériels et un nombre assez réduit de ressources) portent souvent la marque de la relative pauvreté de l'institution. La facture austère voire simpliste des applications et des documents numériques dédiés au marché scolaire ne peut faire illusion. Au-delà des impératifs liés à leur contexte d'utilisation qui peut expliquer une certaine sobriété, les choix de conception sont le plus souvent caractéristiques

de la faiblesse des budgets. Si les services génériques qui s'adressent à un nombre d'utilisateurs élevé peuvent faire l'objet d'investissements assez conséquents (applications administratives ou espaces de travail en réseau par exemple), ce n'est pas le cas des ressources dont le périmètre de mise en œuvre est plus restreint (ressources disciplinaires en particulier). Les services publics comme les entreprises du domaine ne sauraient investir les 15 millions d'euros (hors marketing et distribution) que coûtent les grands jeux vidéo du moment. Les contributions des enseignants eux-mêmes, qui agissent seuls ou en réseaux dans le cadre du mouvement des logiciels et ressources libres, enrichissent considérablement les possibilités offertes aux enseignants et aux élèves mais ces productions sont limitées aux moyens documentaires, techniques et temporels dont disposent leurs auteurs.

Par ailleurs, l'équipement personnel et familial auquel accèdent la plupart des élèves est généralement plus performant et plus disponible que celui dont dispose l'École. Les jeunes sont très équipés et très utilisateurs de nombreux outils numériques. Même s'ils n'ont pas toujours les compétences qu'ont leur attribue, même si le qualificatif mis à la mode en 2001 par Marc Prensky de « *digital natives* », et qui semble faire d'eux des experts, est à l'évidence exagéré, même si l'on observe une profonde iniquité entre les jeunes en fonction de leurs milieux sociaux d'appartenance, il n'en est pas moins vrai que tous les jeunes, ou presque, sont familiers des technologies auxquels ils recourent abondamment au service de leurs propres projets. Il y a là un renversement historique bien peu favorable à l'émerveillement technique que certains discours naïfs continuent d'évoquer aujourd'hui. Pour les élèves, l'intérêt des technologies numériques à l'École est ailleurs. Il relève avant tout de l'utilité qu'ils en perçoivent et de ce fait est susceptible de différer notablement de celui des adultes, que ceux-ci soient leurs parents ou leurs enseignants.

Dans ce contexte, il est difficile de réduire les technologies numériques à de simples moyens pour enseigner plus efficacement. Elles le sont, mais sont aussi bien plus. Chaque époque a eu ses « nouvelles technologies éducatives ». Les artefacts traditionnellement mobilisés par l'École (tableau noir, ardoise, manuel scolaire) lui étaient à ce point spécifiques qu'ils la symbolisaient. Dessinez, même d'un trait malhabile, un personnage écrivant sur un tableau et vous disposerez d'une représentation identifiable par tous de l'École. Impossible d'en dire autant des ordinateurs et d'internet. Tous les services en ligne, et en particulier ceux (curieusement) qualifiés de *web 2.0* parce qu'ils restituent à l'utilisateur des possibilités de traitement des données qu'il échange en ligne, sont d'abord utilisés par les élèves à l'extérieur de l'école. La mobilisation des technologies à des fins scolaires, qu'il s'agisse de favoriser des apprentissages dans tous les domaines ou bien de contribuer à l'éducation aux médias des élèves, ne peut plus s'envisager sans prendre en considération les usagers que sont les jeunes dans une approche holistique qui intègre non seulement leurs équipements, compétences et pratiques mais aussi leurs attentes et les significations qu'ils accordent aux technologies au travers des usages qu'ils en font.

On peut distinguer huit cadres d'utilisation des technologies numériques pour un jeune scolarisé, huit cadres définis selon que les usages s'effectuent ou non au sein de l'espace physique de l'École, que leur finalité soit ou non scolaire et qu'ils sont ou non prescrits. Plusieurs travaux de recherches montrent qu'il n'y a pas de concordance stricte entre cadres d'action et usages. Ainsi, les jeunes peuvent-il faire grand usage des technologies à domicile à des fins scolaires hors des prescriptions des enseignants. C'est le cas des nombreux échanges synchrones que l'on constate soirs et week-ends et par lesquels les élèves organisent et régulent les devoirs scolaires qu'ils ont à réaliser. De même, on observe une activité croissante dans l'enceinte scolaire, à des fins personnelles. Il est important de noter que cet accroissement a lieu dans le contexte de la perte de la maîtrise des accès au réseau par l'institution, les filtrages mis en place étant progressivement et irrémédiablement contournés

par le raccordement des *Smartphones* aux réseaux Edge et 3G. Réciproquement, les services numériques offerts par les EPLE (ENT en particulier) projettent l'institution vers l'extérieur et notamment au domicile des élèves. Le rôle désormais assez bien connu de l'informatique et d'internet, comme des technologies du temps et de l'espace, joue d'évidence de plus en plus fortement sur le périmètre et la dynamique du territoire de l'École comme sur celui de l'élève et de toutes les personnes mobilisées pour son éducation et sa formation.

Comme le montrent plusieurs études récentes, les technologies sont d'abord et avant tout pour les adolescents, un moyen privilégié pour se construire des espaces individuels et collectifs privatifs dans une logique de conquête de l'autonomie. Et il convient de reconnaître que les autres possibilités qui leurs sont offertes d'évoluer hors du contrôle des adultes sont très restreintes et qu'elles le sont considérablement plus qu'il y a quelques dizaines d'années. Bien au-delà de l'attrait de la nouveauté, les jeunes inscrivent donc leurs usages des technologies dans l'utilité qu'ils en perçoivent et qui s'exprime comme une impérieuse nécessité. Les mêmes travaux soulignent en conséquence le danger qu'il y a à scolariser les technologies. S'agissant de la valence « moyen pour apprendre », les jeunes ne veulent pas des technologies lorsqu'elles instrumentent des activités qui n'en ont pas besoin. Faire ainsi du vieux avec du neuf ne leur semble ni utile ni motivant. Non seulement les activités sont les mêmes mais, de plus, les technologies sont dévoyées. En revanche, lorsque les technologies numériques sont mises au service de l'activité de l'élève dans une scénarisation qui l'implique selon une approche d'inspiration constructiviste ou socioconstructiviste, elles sont plébiscitées. Et dans ce cas, l'intérêt de l'élève ne faiblit pas lorsque les activités prescrites sont conçues pour être réalisées à la maison. En ce qui concerne la valence « éducation aux médias », le constat des élèves rejoint celui des chercheurs. Malgré les discours tenus sur la nécessité d'une éducation aux médias adaptés aux enjeux de la culture numérique, les compétences requises sont essentiellement construites hors l'École ce qui ouvre la porte à toutes les inégalités sociales et culturelles.

Finalement, le discours des élèves apparaît d'une grande lucidité et l'on peut en tirer deux enseignements utiles au pilotage du système éducatif et des EPLE. Le rôle et la place des technologies numériques à l'École devraient être à la mesure de ce qu'ils sont hors l'École. Et la question des usages scolaires ne devrait pas renvoyer à la supposée motivation inhérente à la nouveauté technologique mais à l'intérêt produit par la qualité pédagogique. Le propos est classique mais il est moins fréquent d'observer qu'il s'agit aussi de celui des jeunes. Espérons que les promesses du *web 2.0* se réalisent ainsi et que l'École 2.0 soit davantage celle de la pédagogie 2.0 que de la technologie 2.0.

Jean-François Cerisier,
Enseignant-chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication,
Université de Poitiers

Atelier 5

Quelles transmissions de valeurs ?

Texte 1 :

Par **Benoît Charuau**, *professeur de lycée (Versailles)*.

Quelles sont les valeurs de notre République ? « La liberté, l'égalité, la fraternité » répondent sans hésitations mes élèves de terminale, toutes sections confondues. « La laïcité », ajoutent quelques-uns. « Mais c'est que des paroles ! » s'insurgent beaucoup. Si la plupart des élèves connaissent aujourd'hui la devise républicaine, rares sont ceux qui estiment qu'elle représente autre chose qu'une formule esthétique pour le fronton de nos écoles et de nos mairies. Il y a l'idéal et il y a le réel. Il y a un cynisme aussi : « Autant la retirer, cette devise ! Ça serait plus réglo ! »

S'interroger sur la transmission scolaire des valeurs républicaines, c'est ainsi questionner notre capacité à transmettre, plus que leur connaissance théorique, l'exigence de les inscrire dans le réel, ou du moins de s'en rapprocher. Le fonctionnement de l'école donne-t-il à cet égard l'exemple ? Avons-nous le pouvoir de nourrir une exigence que notre organisation sociale tend à décourager ?

I- Contresens et contradictions.

Les valeurs républicaines sont connues et mécaniquement ânonnées. La leçon a donc eu lieu. Et plusieurs fois. Mais, interrogeant les élèves, il apparaît rapidement que la devise enseignée est rarement comprise. La notion d'égalité, par exemple, est entendue en termes d'avoirs : disjointe des droits. « *Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits* » répètent pourtant les élèves. Seulement, ils le ressassent sans même l'entendre, comme si la répétition de la formule avait rendu inaudible le sens dont elle est porteuse.

Une première incompréhension se dresse donc dans l'esprit des élèves confrontant nos valeurs à notre société. De fait, nous ne sommes pas « matériellement » égaux. Nous ne sommes pas non plus libres pour l'élève qui n'a pas compris que la liberté civile, dont il est question, a pour pilier la loi. Que dire alors de la fraternité dissociée de la notion de concorde ? Quel sens conserve ce terme si l'idée d'un but commun a été éludée ?

Les notions clarifiées, une deuxième incompréhension se dresse au regard de l'état de notre société. Il est difficile d'admettre que la liberté a pour condition la loi quand celle-ci emprunte une tonalité essentiellement répressive dans le discours politique qui vient la porter. Difficile d'admettre que la loi nous rend libres quand le quotidien est « gêné », « comprimé », « énervé » par « un réseau de petites règles compliquées, minutieuses et uniformes » qui, certes, « ne tyrannise point », mais décourage et « éteint »⁴⁵. La notion d'égalité en droits est elle-même reléguée au champ des « belles idées » par l'élève conscient de la reproduction des élites, vivant le contrôle au faciès, les discriminations de toutes sortes, attendant ses dix-huit ans pour recevoir sa première Carte Nationale d'Identité. « Tous frères ! » clame pourtant notre devise. « Tous frères ? », s'étonne celui qui voit la concurrence économique sévir et notre système de protection sociale s'affaiblir. La fraternité proclamée par l'imam ou quelque autre pasteur, a plus de résonance pour l'élève qui ne se sent « chez lui », solidaire et reconnu, que parmi ses « cousins ».

Ce même élève rejoint, pourtant, chaque jour l'école et s'y trouve inclus dans une « communauté ». Il y va en vertu de l'égalité républicaine et de la solidarité qu'elle implique. N'a-t-il pas conscience de cela ?

⁴⁵ Tocqueville ; *De la démocratie en Amérique*.

II- Le modèle scolaire.

Publique, laïque et gratuite, l'école de Jules Ferry est, dans son principe même, l'incarnation de l'égalité en droits. Certes, cette dernière peine à se traduire en égalité des chances. Reste que la scolarisation de tous les enfants vivant en France traduit une exigence qu'on aurait tort de minimiser.

Le fonctionnement même de chaque établissement en fait un modèle républicain. La place accordée au règlement intérieur est, à cet égard, parlante : obstacle à l'arbitraire de volontés subjectives, il est le garant à la fois de l'égalité en droits et d'une liberté circonscrite. La fraternité elle-même y trouve sa place : rares sont les lieux qui rassemblent aussi bien des populations bigarrées. Espace de mélanges sociaux et ethniques, l'école réussit encore un peu là où notre société a échoué.

Mais l'école n'est pas une serre hors-sol : pas une forteresse que n'atteindraient pas les évolutions de notre société. Souvent lieu de violences et d'incivilités, elle est aussi le terrain où les inégalités sociales et ethniques se pérennisent, voire se cristallisent. A l'heure où aucune institution n'est *a priori* considérée légitime⁴⁶, parents et élèves se font vite une idée. La composition des classes des filières professionnelles et technologiques leur parle. Elle est à l'image des populations que nous trouvons dans les quartiers les plus pauvres et, par contrecoup, dans les prisons. L'égalité en droits, qu'incarne l'école, est moins visible pour l'élève qui se trouve dans un groupe « ethnicisé »⁴⁷. Elle s'écroule pour toute la communauté scolaire « à la faveur » de quelques arrestations d'élèves sans papiers. L'école est prise de plein fouet dans les tourmentes socio-politiques. Et force est de reconnaître qu'elle peine à leur résister.

Il apparaît, en effet, que l'école ne sait plus rendre compte des raisons républicaines de son fonctionnement. Faute d'explications appropriées, le règlement intérieur est, par exemple, vécu comme une contrainte tatillonne et gratuite dont l'élève ne perçoit que très lointainement les enjeux pour la liberté et la justice. L'exigence laïque elle-même est souvent mécomprise : en l'absence d'un discours l'expliquant, corrigeant la parole politique, évitant « l'intégrisme laïcard », on conforte le sentiment de stigmatisation et, avec lui, l'ethnicisation des positionnements.

Bien que de bonne volonté, le corps enseignant cède lui-même à des plis, voire à des préjugés plus ou moins inconscients. Habitué à les voir massivement évoluer vers les filières professionnelles et technologiques, il interroge peu, il résiste moins au « choix » des élèves noirs et arabes de suivre le chemin de leurs frères et autres cousins. La même remarque pourrait être faite à propos des élèves qu'une fragilité sociale et/ou familiale rend « perturbateurs ». Faute d'attention centrée sur les capacités effectives de l'élève, les troubles du comportement se traduisent rapidement en « relégation scolaire ».

Il est, pourtant, des paroles, des « petites résistances » susceptibles de déjouer « localement » des déterminismes sociaux, familiaux ou ethniques. Est-ce un manque de temps ou de clairvoyance ? Ces petites résistances ne sont pas légion.

III- Résister au désenchantement.

Par-delà la fatigue et l'irritabilité d'un corps enseignant ballotté d'une réforme à une autre, encaissant les suppressions de postes, peu valorisé dans sa fonction, sommé de résoudre tous le maux de la société, un désenchantement plus profond nous semble altérer le rapport de maints professeurs aux nouvelles générations.

⁴⁶ CF E. Prairat, *La lente désacralisation de l'ordre scolaire*, Esprit n°290 (2002).

⁴⁷ CF les travaux de B. Moignard pointant « l'ethnicisation » des classes et, par contrecoup, du positionnement des élèves.

« Passeur » de savoirs, passeur d'héritage, l'enseignant est celui qui, comme l'observait Arendt⁴⁸, a la responsabilité de livrer notre monde aux « nouveaux venus » : de le leur montrer, de les y introduire, de leur fournir les outils permettant de le comprendre et, demain, de le changer. Encore faut-il que l'enseignant se sente responsable du monde. Encore faut-il qu'il veuille le livrer. Or il nous semble que beaucoup d'enseignants n'aiment pas ce monde et, singulièrement, ne croient plus en notre société.

Spectateurs privilégiés de précarités, de violences, du triomphe des valeurs marchandes, le corps enseignant voit faiblir les valeurs républicaines qu'il avait, jusque-là, portées. Il ne se reconnaît plus dans cette société à laquelle il devrait introduire. Pire : il doute de l'avenir des élèves, de leur pouvoir et de leur volonté de porter à leur tour les valeurs auxquelles il croyait. Le discours des enseignants au sujet des grèves et manifestations lycéennes est, à cet égard, instructif : on interroge peu le malaise qu'elles traduisent, on doute de la sincérité des convictions qu'elles proclament, on soupçonne un calcul paresseux. Il y aurait, pourtant, matière à parler avec les élèves. Un terrain où réintroduire aux valeurs républicaines.

Faut-il feindre l'amour de ce monde ? Simuler la confiance en l'avenir de notre société ? Il nous faut, au contraire, assumer notre désamour : dire aux classes notre déconvenue quant à l'état de la société à laquelle nous les introduisons. Un examen critique de cette dernière au regard des valeurs républicaines est un bon apprentissage de celles-ci. L'occasion d'en transmettre le sens mais aussi l'exigence. L'occasion également d'expliquer l'enjeu des principes et du mode de fonctionnement des établissements.

Encore faut-il avoir confiance dans les élèves. Croire dans le pouvoir des nouvelles générations de porter les exigences républicaines, de renouveler notre société autrement et mieux que nous ne l'avons fait. Si nous ne leur accordons pas cette confiance, eux-mêmes douteront de leur pouvoir. La confiance n'attend nulle preuve. « Il faut donner d'abord. »⁴⁹

L'école donne-t-elle l'exemple d'un fonctionnement en accord avec les valeurs républicaines qu'elle proclame ? Dans ses principes, oui. Dans les faits, non. Cela, faute d'explications idoines de ces valeurs et de ce fonctionnement. Faute d'assumer d'être moins en phase avec la société dans laquelle elle prend place. Faute de résistance suffisante aux déterminismes et à une politique qui portent à douter des valeurs de notre République.

Un discours clair et de la confiance : telles sont, nous semble-t-il, les conditions premières de la transmission de l'exigence de ces valeurs. Une plus grande insistance aussi sur « la soif d'école » d'enfants et d'adolescents qui n'ont pas le bonheur de grandir dans un Etat où l'instruction est pour tous un droit.

Benoît Charreau,
professeur de lycée (Versailles).

Texte 2 :

Par Jean-Pierre Obin, *IGEN honoraire*

Transmettre des valeurs ?

"Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République." Introduite par le Parlement

⁴⁸ *La crise de la culture*, V.

⁴⁹ Alain ; *Propos d'un Normand*, I, Propos CXX.

le 23 avril 2005 dans le code de l'éducation (article L111-1), cette nouvelle finalité plonge forcément le responsable chargé de sa mise en œuvre dans un abîme de perplexité.

Il peut commencer par se réjouir : voilà en effet une orientation résolument moderne ! Le terme de valeur, pris dans son acception abstraite de référence politique ou morale, émerge à la fin du 19^e siècle, et signe à sa manière la sortie de la religion et le triomphe de l'idéologie libérale. Transmettre aux enfants des valeurs, c'est-à-dire des *principes* et non plus des *normes* politiques et morales, c'est en effet leur laisser en héritage un avenir ouvert ; un avenir dégagé à la fois du corset de la tradition et des mirages totalitaires, ceux de la construction imposée d'utopiques *mondes nouveaux*. Transmettre des valeurs a donc fondamentalement à voir avec la liberté dans le domaine moral et avec la démocratie dans le domaine politique.

Il peut aussi s'interroger : quelles sont ces fameuses *valeurs de la République* que nous sommes invités à *faire partager aux élèves* ? Aucun texte d'application n'est venu le préciser et le socle commun de connaissances et de compétences, qui évoque à six reprises *les valeurs* et à sept *la République* est muet à cet égard. La liberté, l'égalité, la fraternité, à laquelle on ajoute parfois la laïcité ? Certainement, mais pourquoi pas la sûreté et le droit à la propriété, qui figurent pourtant dans la Déclaration du 26 août 1789, fondement de notre Constitution ? Et pourquoi ne devrions-nous pas transmettre aux élèves des valeurs politiques et sociales aussi importantes, par exemple, que la tolérance, le sens de l'hospitalité ou le respect de la dignité humaine ? Et devons-nous ignorer le domaine des valeurs proprement morales ? L'honnêteté, la générosité ou le courage doivent-ils être exclus de l'école et leur transmission laissée aux seuls soins des familles ? Cette mission minimale (les *valeurs de la République*), n'ouvre-t-elle pas un boulevard à un enseignement privé qui ose, lui, afficher sa dimension morale, ce qui constitue aujourd'hui une part de son attrait ? La dialectique sociale de l'instituteur et du curé ne se trouve-t-elle pas ainsi fondamentalement déséquilibrée – et par la loi ! - au profit de ce dernier ?

Surgissent enfin, pour le responsable, quelques interrogations pratiques. La plus fréquente est de savoir si l'école publique et ses enseignants sont encore en situation de transmettre aux élèves quelque valeur que ce soit ! Sont d'abord en cause les conditions politiques d'une telle mission, qui touchent à la légitimité même de l'État en matière éducative. Au vieux courant "de gauche" fidèle à la pensée de Condorcet et traditionnellement hostile à toute idée d'*éducation nationale*, potentiellement liberticide, au nom d'une mission plus restreinte d'*instruction publique*, s'ajoute de nos jours un nouveau courant "de droite", résolument néolibéral, individualiste et anti-scolaire, qui refuse toute responsabilité éducative à l'école publique au nom du droit des familles. On peut aussi s'interroger sur les conditions socio-historiques de cette ambition éducative : dans une société devenue *multiculturelle*, les fameuses *valeurs de la République* ne sont-elles pas devenues des principes dépassés et culturellement marqués du sceau infamant de l'ethnocentrisme ? Enfin, la culture de masse dans laquelle baignent nos élèves, avec ses puissantes valeurs hédonistes - l'immédiateté, la séduction, l'avidité – ne constitue-t-elle pas un obstacle insurmontable à tout apprentissage de principes aussi antagonistes que le sens de l'effort, l'égalité ou la solidarité, sur lesquels s'est développée l'école républicaine ?

Comme il ne peut ignorer que l'enseignement public est en permanence *évalué* et que les Français jugent en permanence de sa *valeur*, le cadre éducatif ne peut évacuer ces doutes et ces questions. Il lui faut donc les affronter.

Jean-Pierre Obin, IGEN honoraire

Atelier 6

Texte 1 :

Par **Guy Charlot**, IA-DSDEN (Indre et Loire)

Mutations profondes, nouveaux défis ? Qui doit décider ?

Si Jules Ferry revenait aujourd'hui dans une classe, quelles transformations pourrait-il observer ? Sans doute constaterait-il que le modèle : un maître, une classe reste toujours pérenne, que l'individualisme des enseignants constitue encore un mode de travail très prégnant, que la spécialisation des enseignants demeure très forte. Une école qui aurait certainement peu évolué en plus d'un siècle. En revanche, lorsqu'il observerait les élèves, leurs familles, le rôle des élus, le rôle de l'entreprise, il constaterait certainement des mutations profondes.

L'observation des élèves d'aujourd'hui permet de dresser quelques constats. En entrant dans une classe d'école ou de collège, l'observateur est frappé par l'attention beaucoup plus labile des élèves, par la remise en cause, par certains, de l'utilité des savoirs enseignés et par la capacité à fonctionner en groupe tout en étant capable de s'isoler brutalement pour s'engager dans une activité de jeu ou de communiquer avec d'autres individus à distance. En prenant un autre angle d'analyse, les comparaisons internationales, les transformations sont encore inquiétantes. Le dernier rapport PISA révèle deux points essentiels. D'une part, la proportion des élèves connaissant des difficultés en lecture passe de 15 % à 20 % entre 2000 et 2009 et s'accompagne de la bipolarisation des résultats avec d'un côté d'excellents élèves qui représentent presque 10% et dont le nombre augmente, et de l'autre une progression significative du nombre d'élèves en difficulté. D'autre part, les disparités entre filles et garçons se creusent, et le milieu socio-économique des élèves a un impact plus fort en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Une autre mutation nécessite d'être étudiée, un nouveau modèle d'éthique qui émerge se référant à la liberté individuelle et au consentement comme valeurs suprêmes. Les devoirs envers soi, le goût de l'effort, le respect de l'autre semblent vécus comme des obstacles à l'épanouissement personnel. Ainsi, il n'est pas rare que des élèves partagent sur des sites sociaux des vidéos ou des photographies portant atteinte à la dignité humaine. N'est-ce pas là malheureusement le reflet de ce qui est accepté en dehors des murs de l'école et le discours tenu par quelques parents affirmant que le consentement tend à annuler toute faute ?

L'analyse des parents d'aujourd'hui permet d'effectuer quelques constats similaires. Si personne ne remet en cause la mission de transmission des connaissances, celle de transmission des valeurs de la République commence à faire l'objet de nouvelles discussions. La loi sur le port des signes religieux a été un révélateur. Pour certains, l'école devrait transmettre les savoirs qui ne remettent pas en cause leur religion, refusant par là même tout développement de l'esprit critique ou d'analyse. Les professeurs d'Histoire-Géographie ou d'Arts visuels sont certainement les plus confrontés à cette problématique lorsqu'ils abordent l'histoire des religions. Une deuxième mutation profonde s'observe. Le rapport à l'école a profondément changé. Avant, celle-ci était une chance offerte par la République. Maintenant, elle devient un bien de consommation dont il convient de tirer le meilleur profit pour soi-même. Le dispositif d'assouplissement de la carte scolaire, mis en œuvre depuis la rentrée

2008, constitue un premier exemple. L'examen des demandes des familles dans le département d'Indre et Loire est révélateur de cette évolution. D'une part, les familles des catégories socio-professionnelles défavorisées utilisent très peu cette possibilité de dérogation facilitée alors qu'un des objectifs était de favoriser la mixité sociale. D'autre part, l'analyse des CSP des collèges très demandés ou très quittés, révèle une double attente des CSP moyennes ou favorisées : la recherche d'un établissement permettant de retrouver les groupes sociaux ayant un rôle important dans la société ou celle d'un établissement permettant d'être confronté à une mixité sociale maîtrisée et gage d'une meilleure intégration dans la société. Une troisième mutation mérite d'être étudiée, la nouvelle cellule familiale. Le modèle de la société de Jules Ferry devient de moins en moins majoritaire. La nouvelle organisation de la famille, la place des loisirs et la cohérence entre valeurs transmises et valeurs de la République constituent de nouveaux paramètres à prendre en compte.

L'étude des élus révèle un nouveau rapport à l'école. Dans un premier temps, répondant aux familles qui demandent la prise en charge de leurs enfants pour pouvoir assurer leur profession, plusieurs élus engagent des politiques éducatives volontaristes dans le cadre des temps périscolaires et extra-scolaires, mais également dans le temps scolaire. Ainsi, dans le premier degré, il n'est pas rare d'observer que les élus financent des intervenants qui, parfois, se substituent aux enseignants dans certains apprentissages comme la Musique, les Arts visuels ou le Sport. Dans le second degré, le même phénomène commence à apparaître avec des interventions proposées aux établissements.

Ces profondes mutations dont les natures sont fortement différentes, certaines pouvant être des appuis, d'autres des freins, voire des régressions, méritent d'être prises en compte pour mieux comprendre comment l'École peut relever les deux défis qui lui sont demandés : améliorer les performances de tous les élèves et renforcer l'équité. Le rapport McKinsey propose deux leviers pour les relever : le renforcement des pratiques pédagogiques, la transmission des savoir-faire entre les enseignants sur le terrain et le renforcement des marges de manœuvre laissées au terrain. Ainsi, le métier d'enseignant doit évoluer en rompant radicalement avec l'individualisme encore trop souvent observé. D'une part, il doit intégrer que la responsabilité de l'échec scolaire ne peut plus être du seul fait de l'élève ou de sa famille mais devient une responsabilité collective qui nécessite de croiser les regards pour mieux appréhender la complexité des situations. D'autre part, l'enseignant doit également participer à la fonction éducatrice de l'établissement. Les réformes actuelles, réforme de l'école primaire, réforme du lycée et rénovation de la voie professionnelle s'inscrivent dans cette problématique. Elles constituent des axes de travail pertinents par rapport aux compétences évaluées dans le cadre des enquêtes internationales. Il reste à définir quelle part d'autonomie il faut laisser au local. Quelle doit être la composition de l'instance de décision locale ? Quel contrôle faut-il concevoir *a posteriori* ?

En revanche, la mission de transmission des valeurs de la République peut-elle se satisfaire de cette approche ? Comment amener l'action éducatrice de l'École en devenir une, au même titre que celle des familles et celle des partenaires ? La très grande hétérogénéité des territoires et des quartiers n'induit-elle pas la nécessité de construire des réponses adaptées aux spécificités du terrain ? Mais comment garantir la transmission des valeurs de la République quand l'autonomie pourrait laisser localement le choix aux individus de leur propre loi ?

Guy Charlot,
IA-DSDEN (Indre et Loire)

Atelier 7

Individualisation versus personnalisation : une indispensable évolution ou un mythe ?

Texte 1 :

Par **Donald Lillistone**, *chef d'établissement en Angleterre (Middlesbrough)*

Individualisation n'est pas personnalisation, certes, mais dans le système éducatif anglais on ne voit pas d'opposition entre ces deux concepts. On dirait plutôt que le second est une extension du premier.

L'individualisation remonte aux années 1970. C'est la mise en place du travail dit individuel, c'est-à-dire du travail que l'on fait seul, suivant ses besoins d'acquisition. L'individualisation en Angleterre est caractérisée dans une très grande mesure par l'usage fait par les enseignants des feuilles de travail différenciées qui permettent aux élèves de suivre les mêmes programmes, mais à un rythme et à un niveau qui leur conviennent.

La personnalisation, par contre, est un concept beaucoup plus récent. Si l'on parle de la personnalisation dans le monde commercial depuis longtemps, ce n'est qu'en 2004 que le mot est entré dans le langage éducatif suivant une initiative lancée par le gouvernement de Tony Blair. La personnalisation reconnaît les bienfaits du travail différencié selon les besoins des élèves, mais elle va beaucoup plus loin. Un guide pratique publié par le gouvernement en 2008 propose la définition suivante de la personnalisation:

« Une approche hautement structurée qui répond bien à l'apprentissage de chaque élève, pour que tous les élèves puissent faire des progrès, réussir et participer. C'est une manière de renforcer le lien entre l'apprentissage et l'enseignement en engageant les élèves – et leurs parents – comme des partenaires dans leur apprentissage. »

Le guide décrit ensuite une « pédagogie de la personnalisation ». Cette pédagogie est composée de neuf éléments:

- enseignement et apprentissage de haute qualité
- détermination et suivi des objectifs
- évaluation pour l'apprentissage
- intervention
- groupement des élèves
- lieu éducatif
- organisation des programmes
- prestations supplémentaires
- soutien des besoins personnels

Enseignement et apprentissage de haute qualité, passent surtout par le développement des pédagogies innovantes. Les cours sont soigneusement planifiés avec des objectifs bien définis. Les élèves participent à une variété d'activités. Le professeur pose des questions bien formulées pour faire réagir positivement tous les élèves de la classe et les félicite régulièrement pour les motiver.

Détermination et suivi des objectifs sont deux parties intégrantes du système d'assurance qualité de chaque établissement. On détermine les objectifs personnels de chaque élève, en tenant compte de ses acquis précédents, et on les regroupe pour fixer les objectifs globaux de l'établissement, ayant toujours à l'esprit que le service d'inspection s'attend à voir une progression annuelle des résultats. Le suivi tout au long de l'année des objectifs personnels des élèves les encourage à prendre la responsabilité de leurs propres progrès.

L'*évaluation pour l'apprentissage* soutient l'apprentissage plutôt que de contrôler par rapport à des prérequis. C'est une évaluation en continu, plutôt qu'à des intervalles fixes, qui guide la démarche d'enseignement et d'apprentissage, définit les prochaines étapes de l'apprentissage, est axée sur les progrès plutôt que sur les résultats, et utilise une large gamme de méthodes, telles que discussion, évaluation entre pairs, débats en classe, etc.

Le suivi des objectifs personnels de chaque élève permet l'identification de ceux qui ne font pas suffisamment de progrès, ce qui entraîne la mise en place d'une *intervention* personnalisée selon les besoins de chacun, par exemple soutien individualisé ou dans un petit groupe, travail supplémentaire pour développer des compétences en anglais, et, bien sûr, discussion avec les parents.

Le *groupement des élèves* est un élément qu'il faut considérer à deux niveaux. Au niveau de l'établissement, c'est la question: faut-il séparer pour réussir? Les classes hétérogènes sont beaucoup moins populaires que dans le passé, mais il existe une multiplicité de modalités de groupements possibles et certains établissements groupent leurs élèves selon la matière en question, par exemple les mathématiques dans des classes homogènes, mais l'histoire dans des classes hétérogènes. Au niveau de la classe, c'est au professeur de grouper ses élèves selon les activités pour bénéficier au maximum des pédagogies innovantes.

Le *lieu éducatif*, c'est, bien sûr, la disposition des locaux et des salles de classe de l'établissement pour créer une ambiance agréable, mais c'est aussi les ressources que l'on met à la disposition des élèves pour bénéficier des technologies numériques.

Les chefs d'établissements en Angleterre jouissent d'un haut niveau d'autonomie en ce qui concerne l'*organisation des programmes*. Le but est de favoriser le développement d'une multiplicité de programmes personnalisés, c'est à dire d'offrir aux élèves le plus grand choix possible, et d'éviter ainsi des programmes « taille unique ».

Les établissements collaborent dans des partenariats locaux pour mettre à la disposition des élèves et de leurs familles des *prestations supplémentaires*: garderie, accès rapide à des services spécialisés, par exemple l'orthophonie etc.

Le premier point de contact pour les parents, c'est normalement le *tutor*, qui n'est pas forcément professeur, mais qui est chargé du suivi et de l'orientation des élèves d'une classe. C'est donc aux *tuteurs* d'assurer le *soutien des besoins personnels* des élèves et d'alerter les personnels de direction s'il est nécessaire de contacter les divers services de soutien extérieurs, santé, service psychologique, police etc.

Pourtant, s'il est possible de décrire comme ci-dessus la personnalisation dans le système éducatif anglais, ce n'est pas pour dire que tous les professionnels de l'enseignement en sont convaincus. Un mois après la publication du guide pratique, le Professeur David Hargreaves, spécialiste de la question et ancien directeur de la *QCA*, organisme non gouvernemental quasi-autonome responsable des programmes scolaires au niveau national, a expliqué à un comité de la Chambre des Communes qu'il travaillait depuis longtemps sur la

personnalisation et que sa conclusion était que c'était une perte de temps d'essayer de la définir. Il a déclaré qu'à son avis la définition proposée dans le guide n'était que « du verbiage bien intentionné qui ne signifie rien. Bien des établissements diront que c'est simplement ce qu'ils font déjà », et il a ajouté qu'il serait préférable d'abandonner le mot « personnalisation » pour se concentrer sur les deux points essentiels – comment rendre les élèves plus responsables de leur propre apprentissage, et comment élargir le choix des programmes.

Un mythe, donc? Non, dans la mesure où le guide décrit la réalité quotidienne de la plupart des établissements anglais. Oui, si on y cherche quelque chose de radicalement nouveau.

Et d'ailleurs, quelles que soient les mesures que l'on prend pour personnaliser l'apprentissage, il ne faut pas perdre de vue le fait qu'à la fin de leur scolarité les élèves passent des examens *standardisés* – la personnalisation a ses limites.

Donald Lillistone,
chef d'établissement en Angleterre (Middlesbrough)

Texte 2 :

Par **Emmanuelle Terrien**, *professeur de lycée (Versailles)*.

Cette problématique invite à deux questions : tout d'abord comment différencier fondamentalement individualisation et personnalisation ? Et ensuite, cette exigence de la prise en compte du particulier dans un système où l'organisation est fondée sur la collectivité et où l'enjeu est l'acquisition de savoirs universels, est-elle légitime, nécessaire, indispensable, ou même simplement faisable ?

Opposer « individualisation » et personnalisation » suppose de bien distinguer ces deux notions. Philippe Meirieu en explore le champ sémantique⁵⁰ et pose l'individualisation comme une contrainte organisationnelle alors que la personnalisation serait plutôt une intériorisation des apprentissages.

Dans un cas l'individualisation a tout à voir avec la forme scolaire : de l'organisation naît une possibilité ou non de parcours scolaire individuel.

Dans l'autre cas, les rapports avec la forme scolaire sont plus lointains ils s'agit plutôt d'un rapport de l'élève à ses apprentissages, encouragé par une posture de l'enseignant qui serait davantage un accompagnateur.

Nous ne creuserons pas ici ces enjeux théoriques importants qui ont déjà été soulevés, mais nous partirons de ces définitions préalables pour examiner leur réalisation dans notre établissement.

A priori, les deux heures d'accompagnement personnalisé sont une réponse à cette demande de personnalisation. Mais ces heures, bien que précises dans leurs objectifs, laissent une grande part d'autonomie aux établissements pour les mettre en œuvre, c'est donc le défi de la personnalisation qu'on demande à chaque équipe de relever.

⁵⁰ « Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation. », P. Meirieu.

Le lycée Einstein peut servir de point de réflexion car plusieurs formes d'accompagnement personnalisé y co-existent.

Depuis plus d'un an, nous expérimentons une forme d'accompagnement qui concerne toutes les classes d'un niveau sans exception. Nous avons commencé avec les secondes l'an passé et nous avons poursuivi avec les élèves de première cette année. Ce suivi personnalisé a été mis en place pour aider les élèves en difficulté. Nous avons donc commencé par établir une typologie précise des difficultés que rencontraient nos élèves. Nous sommes partis de l'observation et de l'analyse de leurs résultats antérieurs : au collège et au brevet. Nous avons aussi rencontré, en entretiens individuels, les élèves qui avaient été signalés comme présentant des difficultés dès le bulletin de mi-trimestre. A travers ces dialogues avec les élèves, nous avons pu mieux cerner ce qui faisait obstacle à leur scolarité. A partir de ces données, nous avons pu établir une typologie des difficultés de nos élèves et donc penser à des solutions qui leur seraient réellement adaptées. Nous avons ainsi, avec l'aide d'assistants pédagogiques et d'autres enseignants, organisé des heures de travail, qui se sont déclinées en apport méthodologique et en heures de connaissance de soi et d'orientation l'an dernier, afin que chaque élève s'engage dans une filière qui lui corresponde réellement et avec des méthodes solides. Cette année, en première, nous partons du travail qui est à effectuer pour les élèves, mais notre but est surtout de les mettre au travail et les observer pour intervenir sur leur façon de faire, d'apprendre, de raisonner, de rédiger. Nous constatons une progression régulière de ces élèves qui acquièrent des méthodes de travail et qui surtout prennent confiance en eux.

Par ailleurs, dans le cadre de la réforme, nous avons fait un autre choix pour nos secondes, cette année. L'accompagnement personnalisé a été réparti entre les Mathématiques, le Français et les Langues. Il est davantage disciplinaire, mais chaque équipe a mis en place une progression sur l'année, avec des groupes de compétences qui évoluent toutes les trois ou quatre semaines et travaille donc aussi sur des compétences transdisciplinaires.

Enfin, au sein même de ces secondes, une classe expérimentale teste une forme supplémentaire de personnalisation. L'équipe s'est constituée autour de projets qui ont lieu sur un temps où sont présents trois professeurs qui co-animent ou qui se répartissent les élèves, avec des temps forts consacrés à du tutorat ou à des ateliers d'orientation. A travers ces diverses expérimentations, nous arrivons à l'idée que la personnalisation est réalisable au lycée. Nous nous sommes rendus compte qu'au fond, les élèves demandaient par classe des aides au travail. Et les réponses sont collectives, et ce qui change surtout pour eux, est le fait que nous accompagnons leurs difficultés, nous leur montrons comment trouver par eux-mêmes des réponses, comment se positionner face à leur travail, quelles démarches effectuer. Nous les accompagnons au sens propre du mot, en nous adaptant à leurs demandes au fur et à mesure qu'elles émergent. Cela demande à l'enseignant de prendre le risque de ne pas savoir, si la demande est très éloignée de sa matière, de s'adapter en permanence, d'être à l'écoute, mais nous avons pu constater un impact réellement positif sur ces élèves.

Cette pratique peut parfaitement être menée lors des heures d'accompagnement personnalisé ou même parfois en cours. En effet, nos pratiques ont été modifiées du fait de cette expérience, qui nous a montré la nécessité de mettre les élèves davantage en activité afin d'être à même d'intervenir sur leur façon de travailler.

En revanche, un temps proprement individuel est aussi nécessaire, celui des entretiens. L'attention accordée à l'individu qu'est l'élève est importante. Ce temps n'est pas nécessairement très long, mais nous avons observé que lorsque cet entretien préalable n'avait pas été réalisé, il était beaucoup plus difficile de faire adhérer les élèves à nos heures d'accompagnement. Ils n'étaient pas acteurs de ce changement.

Cet entretien individuel a fait émerger également la nécessité de l'individualisation des parcours, car c'est lors de ces entretiens que nous avons pu observer des erreurs manifestes

d'orientation. Il a été possible alors d'intervenir rapidement pour modifier le parcours de l'élève, le faire passer dans une autre série en l'accompagnant et en le soutenant, ou l'aider à construire un projet de réorientation. Ce sont des phénomènes à la marge, mais qui n'en sont pas moins très importants pour ceux qui en sont l'objet.

C'est pourquoi, il ne faut pas opposer « individualisation » et « personnalisation » mais bien distinguer ces deux termes, pour leur accorder leur juste place, et montrer que le lycée peut parfaitement répondre à cette demande légitime, à condition de se donner effectivement les moyens : en heures et en souplesse de parcours. Mais cette personnalisation ne doit pas non plus l'emporter sur les temps collectifs qui restent essentiels et incontournables : d'une part car il est légitime de viser l'universalité et l'égalité, d'autre part car il serait matériellement impossible d'être sans cesse dans la personnalisation, et l'élève lui-même a besoin d'être intégré à un groupe et de se fondre parfois en lui. Nous avons pu, en effet, observer que l'éclatement du groupe classe au profit d'heures par compétences en langues, en mathématiques, en français, auxquelles s'ajoutaient les groupes d'enseignement exploratoire, créaient d'autres difficultés pour les élèves qui ne retrouvaient pas leur repères de classe et n'appartenaient au fond à aucun groupe, ce qui avait pour corollaire paradoxale, dans le cadre d'un effectif réduit, une moindre dynamique de ces petits groupes. A moins de repenser complètement toute l'organisation du système français, la référence reste la classe et la personnalisation doit trouver sa place au sein d'une dynamique principale de classe, sans se substituer à elle.

Emmanuelle Terrien,
professeur de lycée (Versailles).

Texte 3 :

Par **Fabrice Millet**, *professeur de lycée (Versailles)*

Dans les Principes généraux de l'éducation, il est annoncé que la formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire.

Pourtant, comme l'a montré l'enquête PISA parue en 2010, le système scolaire français a du mal à bien appréhender les élèves en difficulté et les élèves les plus performants ainsi qu'à réduire l'importance de l'origine sociale dans l'explication des résultats des élèves. Une réponse parmi d'autres serait de mieux tenir compte du potentiel de chacun et de fournir des efforts différenciés en fonction du niveau de progression des élèves. On parle alors de personnalisation des cursus scolaires et dès la rentrée 2010, des heures d'accompagnement personnalisé sont prévues pour les classes de seconde. C'est un premier pas, mais les questions posées dans la mise en œuvre de ces deux heures de suivi, montrent que le fonctionnement global du lycée n'est pas toujours un facilitateur d'innovations.

Par exemple, ce qui ressort des échanges entre professeurs, met en exergue les questions suivantes:

- Comment les enseignants sont ils préparés à ce nouveau regard porté sur les élèves?
- Quelles organisations des établissements doit on envisager?
- Et quelles modifications des pratiques quotidiennes en classe ou plus largement dans l'établissement faut-il imaginer?

→ A la première question le chantier est immense et semble contradictoire avec la formation actuelle en vigueur (Master2). Les enseignants sont assez mal préparés à relever ce défi. La formation initiale est assez pauvre pour ce qui du développement psychologique des jeunes, mais aussi pour ce qui est de la maîtrise pédagogique. Nous avons à faire ici, plus à l'embauche d'"experts disciplinaires" sauf peut être pour les professeurs des écoles.

La demande des candidats aux concours de l'éducation nationale est explicite: Comment gérer un groupe de jeunes ? Qu'en est-il de la discipline en classe ? Comment tenir compte de chaque élève ? Comment organiser l'espace classe en fonction des objectifs déterminés? Quelles stratégies lorsque ces objectifs ne sont pas atteints par une partie du groupe? Faut il travailler en groupes de recherche ou/et à partir de contrats individualisés? Comment gérer le temps (la séquence, le programme, les évaluations) ? Comment s'assure-t on que les élèves progressent... ? Toutes ces questions sont soit absentes de la formation initiale, soit survolées et aboutissent à deux logiques. Soit, je cherche personnellement à transformer mes pratiques, soit je me rassure sur ce pourquoi je suis choisi, c'est-à-dire la maîtrise disciplinaire. Le deuxième cas est extrêmement majoritaire surtout dans le second degré. Tant que les enseignants ne seront pas des experts en pédagogie, ils seront en difficulté dans leur travail.

→ Le lycée, dans son organisation générale, est souvent bridé par un fonctionnement très compartimenté, où des professeurs spécialistes dans une discipline interviennent dans une salle, auprès d'une classe pour 55 minutes. La situation est alors complexe. Sans repère spatial pour les élèves et les professeurs qui vont de classe en classe, sans possibilité de développer une mémoire du groupe (affichages) et d'organiser ce lieu de vie (affichage, coins spécifiques à certaines activités, distribution des chaises et tables en rapport avec les séquences prévues, l'archivage des travaux), sans réels lieux d'études ou de recherche, sans lieux d'ouverture culturelle (art dramatique, musique, journal du lycée...), sans possibles aides des enseignants en dehors des cours, on voit assez mal comment trouver des réponses différentes de celles apportées aujourd'hui, aux situations problématiques de certains élèves.

Le lycée ne doit-il pas être un lieu de vie prenant en charge des individus différents pour des objectifs communs centrés sur les savoirs (programmes), sur les savoir-être (citoyenneté) et sur les savoir-faire (tâtonnements et l'expérimentation).

La classe, en général de 30-35 élèves, est elle la plus appropriée, comme référence pour la répartition des élèves ? Ne peut-on pas imaginer de vivre une partie du temps d'apprentissage au sein de ce groupe et pour le reste, se centrer sur des travaux de recherche, d'expérimentation, d'orientation en groupes réduits ou à partir d'une approche individualisée.

→ Enfin si l'on imagine la vie du groupe d'élèves, ne doit-on pas faire un effort quant au suivi scolaire de chaque élève depuis le début de la scolarité, être plus clair pour ce qui est du projet et des objectifs de la classe ? Ne doit-on pas construire des processus d'évaluation moins traumatisants, plus compréhensibles pour l'élève et sa famille et cohérents pour l'ensemble des

professeurs de la classe? L'équipe d'enseignants ne doit-elle pas être porteuse d'une approche interdisciplinaire des programmes et ouvrir ceux-ci vers l'extérieur, le quartier, la ville...

Mieux appréhender son lieu de vie, c'est la possibilité d'y être acteur, de se confronter au concret et parfois de donner sens au travail scolaire. La classe doit être aussi un lieu de régulation. Chacun doit pouvoir y exprimer la manière dont il vit au lycée, y proposer aussi des projets, les construire. Cette vie en commun que l'on peut améliorer par des séjours hors du lycée peut faciliter la mise en place de moments d'entraide, de tutorat au sein de la classe.

Bien sûr, tout cela demande aux enseignants d'être formés différemment, de se mettre d'accord sur un projet où chacun doit s'y retrouver, d'avoir le temps de se concerter pour suivre aussi ces innovations et d'accepter une posture différente face aux élèves, une posture d'accompagnateur.

Il faut aussi retravailler les programmes trop lourds et souvent très abstraits qui forment une barrière au développement de méthodes pédagogiques plus actives et à l'intégration de supports différents comme les TICE ou la télévision. C'est un chantier exaltant qui s'ouvre à nous, mais aussi un chantier complexe et périlleux.

Fabrice Millet,
professeur de lycée (Versailles)

Atelier 8

Des partenaires ? Pour quoi faire ?

Texte 1 :

Par **Eric Favey**, secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement.

La coopération des acteurs de l'éducation : un choix, des enjeux, des politiques et des pratiques pour « Faire société »

Après tout en matière d'éducation des enfants et des jeunes, chacun pourrait jouer dans sa cour en ignorant tranquillement la cour du voisin: les parents chez eux, l'Ecole dans ses murs, les associations à la périphérie des deux, les collectivités dans leur strictes compétences obligatoires, les institutions culturelles avec leurs publics... Une telle division du travail éducatif ne peut d'ailleurs qu'arranger les fabricants d'enfants « cœurs de cible », de parts de marché et de temps de cerveaux disponibles pour les publicitaires.

Heureusement les acteurs de l'éducation, depuis quelques temps déjà, ont appris de leurs pratiques que l'éducation était une responsabilité partagée et qu'ils ne pouvaient plus s'ignorer, voire même qu'ils devaient se compléter et interagir. A défaut d'être partout une réalité, la coéducation par exemple est même reconnue dans quelques politiques publiques : de l'état récemment avec les lois d'orientation de 1989 et 2005 ou avec les incitations à prendre en compte les rythmes de vie des enfants ou des collectivités à travers leurs politiques éducatives territoriales.

La raison est d'abord politique et culturelle. Si l'éducation et la formation initiales demeurent ce qui permet aux enfants et aux jeunes de s'outiller pour entrer dans un monde commun et de construire leur autonomie solidaire par des avoirs émancipateurs... alors ils n'ont pas trop de la coopération de tous les éducateurs. Quand, en plus, ce monde commun prend des contours inédits et instables, les entraînant à se situer et à s'insérer dans les espaces les plus proches comme dans la mondialisation ; dans leur pays comme en Europe ; dans le quotidien réel de leurs familles comme dans l'univers croissant du *Web*, pour l'exercice de responsabilités personnelles immédiates comme à l'égard des générations futures... convenons qu'il faut pour cela mobiliser une culture d'une telle complexité qu'il serait vain et risqué de la revendiquer pour chacun des acteurs isolément des autres.

Ou alors il faudra accepter et assumer le risque et l'impuissance d'une culture cloisonnée, hors-sol, amputée et finalement de peu d'intérêt pour se situer dans son environnement, y prendre sa place, agir pour l'améliorer. Une culture qui ne permettra pas de comprendre le monde tel qu'il est afin de ne pas s'y laisser prendre.

La complémentarité et le partenariat en éducation ne sont-ils pas déjà une manière de coopérer pour faire reculer la fatalité sociale ? C'est une mobilisation réelle de tous les acteurs pour remplir le plus complètement possible la boîte à outil nécessaire pour apprendre toute sa vie, pour la renouveler, la contester et l'enrichir : pour qualifier des personnes autonomes et solidaires capables de situer et d'agir dans une époque et une société d'une grande complexité et d'une incertitude tout autant porteuse d'enthousiasme que de craintes.

Pourtant, convenons que même une École dont l'ambition démocratique serait plus réelle que celle d'aujourd'hui n'y parviendrait pas seule. Si ce qui mérite d'être enseigné est ce qui unit et ce qui libère, ces savoirs pour penser, être et faire ne peuvent pendre sens pour tous

que par la capacité de l'École à les relier entre eux et à les incarner dans une réalité, à les constituer comme culture et à en tirer l'usage des pratiques en dehors d'elle aussi.

Il faut donc coopérer pour l'École mais aussi mettre l'École en situation de coopérer avec les autres acteurs, temps et lieux de l'éducation globale. Et ils sont nombreux : parents et familles, associations, autres services éducatifs de l'état et des collectivités, associations, monde économique et médias.

Des parents trop laissés aux marges

Malgré la loi qui leur reconnaît une place essentielle dans la scolarité de leurs enfants et dans le fonctionnement de l'institution, de nombreux parents ne se sentent pas les bienvenus à l'École et parfois uniquement considérés quand ils y sont convoqués. Soupçonnés d'être démissionnaires, consommateurs ou de poser des questions qui ne les regarderaient pas, les parents qui sont les premiers éducateurs de leurs enfants, sont certes reconnus comme co-éducateurs...mais en dehors de l'École et rarement comme citoyens parents et contribuables en droit de participer au travail de l'institution scolaire. Pourtant, étant connaisseurs de l'institution pour y être tous allés durant près de 18 ans de leur vie, ils sont un précieux concours pour la réussite de leurs enfants et plus globalement pour faire progresser l'École et lui permettre de répondre à ses missions. C'est aussi un des leviers de la confiance à entretenir dans les cadres communs à une époque de défiance croissante à l'égard des institutions.

Mais il en est quelquefois de même pour leur participation aux autres services, institutions et initiatives éducatives : loisirs péri scolaires, accueil petite enfance, institutions culturelles, voire associations éducatives...

Des associations reconnues mais parfois sous contrôle...

Si certaines associations d'éducation affirment leur complémentarité et leur lien avec l'École, et sont reconnues comme telles, c'est parce qu'elles agissent pour que la République tienne ses promesses. En particulier celle de l'égalité d'accès à l'éducation scolaire dans le cadre d'une approche plus globale des enjeux éducatifs, culturels et sociaux.

Aussi, elles assurent autant la promotion de l'École publique qu'elles travaillent à lui permettre de réaliser cet idéal d'égalité, corollaire de la laïcité qui la fonde. Elles favorisent ses relations locales avec les autres acteurs éducatifs. Elles apportent leurs concours aux personnels de l'institution scolaire, partenaires de leurs projets, contribuant à leur formation. Elles favorisent l'implication et l'imagination des élèves, les détours nécessaires pour qu'ils reprennent goût aux apprentissages, portant innovations et recherches, confortant le rôle des parents, assurant les liens avec les institutions culturelles, les collectivités et les autres associations, luttant contre les discriminations, ménageant les passerelles entre les différents temps et lieux de vie, éveillant au sens civique, préparant au futur exercice de la citoyenneté démocratique.

Les associations sont parfois considérées comme des sous-traitantes de l'impuissance publique ou contestées dans leur farouche volonté d'autonomie de leur politique et de leur projet. La conciliation est quelquefois difficile à trouver entre l'urgence de ne pas laisser des enfants et des jeunes au bord du chemin et la volonté de mettre en lumière la responsabilité publique et politique dans les carences éducatives.

Mais les associations conduisent leurs actions bien au-delà du périmètre scolaire, prolongeant l'École et rassemblant parents, enfants, jeunes et seniors pour construire ensemble leurs projets éducatifs. Et l'École trouve aussi dans cet environnement des terrains qui peuvent à la fois la légitimer, lui donner du sens et

favoriser la diversité des chemins vers l'appropriation de savoirs dont elle a pour mission d'assurer l'accès à toutes et tous.

Coopérer avec d'autres acteurs encore

Il faudra bien aussi pour que les enfants et les jeunes apprennent ensemble à vivre ensemble que les autres acteurs éducatifs soient également sollicités et invités à prendre leur part du travail de l'Ecole dans le cadre de la responsabilité partagée qu'est l'éducation globale.

Il faudra notamment s'attacher à décloisonner l'action publique, de l'État et des collectivités souvent cylindrée par services trop étanches : enfance, jeunesse, culture, sport, développement durable, famille, développement économique, urbanisme, solidarité... Avec le monde économique et du travail, sortir d'une rentabilité de court terme, d'un prêt à l'emploi, nécessitent encore bien des efforts : c'est à lui de mettre ses capacités culturelles et formatives au service des politiques publiques.

Enfin, peut-on imaginer de laisser l'immensité des pratiques pluri-médiatiques et des acteurs qui les impulsent, les produisent, les diffusent, les hébergent, hors de toute responsabilité partenariale en éducation ? Les enfants et les jeunes y construisent une part majeure de leurs cultures et de leurs représentations. C'est un champ de la plus haute importance et laissé pour l'essentiel au seul marché. C'est pourtant de l'intérêt général et des biens communs qu'il ressort aussi. A quand donc, une mise à contribution de ses acteurs pour qu'ils entrent dans le jeu de la coopération éducative ?

La coopération des acteurs de l'éducation prend corps progressivement dans les politiques éducatives des territoires et c'est là qu'il faut la conforter. Mais elle appelle également un renouveau de l'action publique de l'Etat pour créer les conditions d'une nouvelle dynamique démocratique et assurer la continuité territoriale de la République.

La coopération des acteurs de l'éducation a une incontestable vertu pour l'École et la démocratie : celle de l'engagement commun pour l'égalité de l'émancipation solidaire par l'éducation. Celle qui donne confiance en soi, dans les autres et dans des cadres collectifs. Celle qui permet de donner à chaque enfant des raisons d'espérer de lui-même avec les autres.

Eric Favey,
secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement

Texte 2 :

Par **Marc Pacheco**, *maire adjoint chargé des affaires scolaires et du sport (Paris 8°)*

« Associations, familles, partenariats »

L'école s'ouvre de plus en plus sur la société. De nombreux acteurs interviennent dans le champ scolaire et périscolaire : associations sportives, culturelles ou éducatives, institutions telles que musées, police ou justice, collectivités territoriales, parents d'élèves... La place actuelle de ces partenaires est l'héritage d'une histoire du système éducatif français marquée par le contrôle total de l'état et une organisation totalement centralisée.

Dès le début du XIX^{ème} siècle, l'enjeu est le contrôle des esprits au travers de l'enseignement, pour lutter contre le pouvoir de l'Eglise. Cette volonté de contrôle de la part de l'Etat est affirmée dans la constitution de 1946 : « L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'Etat ».

Héritage napoléonien, le système est également resté très longtemps totalement centralisé et indépendant des pouvoirs locaux. Seule concession à ce « tout Etat », l'entretien matériel des écoles est resté une prérogative des communes.

Les collectivités territoriales

Deux facteurs ont contribué à la décentralisation et la déconcentration du système : La transformation de l'administration territoriale depuis les lois de décentralisation des années 80 avec la montée en puissance des régions d'une part, et d'autre part le succès de la démocratisation de l'enseignement qui a rendu le système difficile à gérer par son gigantisme : 12 millions d'élèves, 1 million de personnels.

Côté décentralisation, les collectivités territoriales ont désormais la responsabilité de la planification (schéma prévisionnel des formations, sectorisation des collèges), de la construction et l'entretien des lycées et collèges, de la restauration, et de la gestion des personnels TOS.

Dernier échelon de la décentralisation : l'établissement scolaire. Les lycées et collèges ont été érigés en établissements publics locaux d'enseignement (EPL) en 1985. Dotés d'un CA et d'un budget, ils disposent d'une certaine autonomie dans leur organisation pédagogique, en particulier à travers le projet d'établissement.

Les collectivités territoriales sont donc devenues des partenaires naturels dans l'organisation du système éducatif : leur mission d'accueil, de restauration et d'hébergement est définie par l'article L211.1 de Code de l'éducation. Mais au-delà de cette mission, et conformément à l'article L216.1 du code de l'éducation, elles interviennent également dans le domaine éducatif en organisant et finançant des activités sur le temps scolaire ou périscolaire, dans le domaine de la culture, du sport ou de la prévention.

Les parents d'élèves

La présence dans l'école des délégués de parents est récente également (1968 pour les conseils d'administrations des lycées et collèges, 1977 pour les écoles). L'article 11 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 rappelle que les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative.

A côté des fédérations de parents d'élèves de l'enseignement public, la PEEP créée en 1910, la FCPE créée en 1946, l'UNAAPE créée en 1968, la FNAPE créée en 1932, se sont développées, au cours des dernières décennies, des associations locales indépendantes centrées sur un établissement scolaire.

La participation aux élections des représentants de parents d'élèves au sein des établissements scolaires publics reste faible, environ 30% dans le second degré, 50% dans le premier degré. Mais au-delà de ces chiffres, il faut noter que les parents les plus investis dans les établissements scolaires appartiennent aux classes moyennes et supérieures, et ne sont donc pas représentatifs de la sociologie réelle des familles.

De plus, les relations entre les parents et le monde enseignant restent souvent tendues.

Les enseignants, d'un côté, peuvent se sentir remis en cause dans leur statut de maître hérité d'une école de la République qui s'est construite en rupture avec les familles dans une société rurale et marquée par la religion.

Les parents, de l'autre côté, peuvent se sentir mal à l'aise dans l'environnement scolaire, ne partageant pas les codes implicites de l'institution, ou revivant des souvenirs douloureux de leur propre scolarité.

Le partenariat entre école et familles reste donc somme toute limité en France, les parents étant plus accueillis qu'acteurs dans l'enseignement public, à l'opposé des pays anglo-saxons ou scandinaves où les parents sont des partenaires à part entière, participant très fortement à l'administration de l'école et aux choix pédagogiques.

Les partenaires institutionnels et associatifs

Autre héritage de notre histoire fortement marquée par l'emprise de l'état sur le système éducatif, les parents, voire certains enseignants, sous-estiment parfois la multiplicité des partenariats qui existent entre l'école et diverses institutions ou associations.

Parmi les partenaires institutionnels, police et justice collaborent de plus en plus avec l'école, et on peut citer également les fondations, musées d'histoire et lieux de mémoire, les grands établissements de culture scientifique, les musées d'art, les conservatoires de musique et danse.

Quant aux associations, leur participation à la vie de l'école se voit renforcée depuis la mise en place des projets d'école et d'établissement. Partenaires éducatifs à part entière, elles proposent des activités pendant ou en dehors du temps scolaire, dans le respect des principes de l'enseignement public. Le secteur associatif est en effet devenu un partenaire incontournable de l'école, en témoigne la multitude d'associations qui interviennent dans des domaines aussi variés que le sport, le devoir de mémoire, l'éducation à la citoyenneté, la prévention de la violence et des addictions, la sécurité routière, l'éducation artistique et culturelle, le soutien scolaire... Signe de cette vitalité du mouvement associatif partenaire de l'école, la Ligue de l'enseignement fédère 30 000 associations regroupant près de deux millions d'adhérents indirects.

Problématique

Partant du constat que la dynamique d'ouverture de l'école résulte d'un puissant mouvement de décentralisation, contrarié par des freins culturels non moins puissants liés à l'histoire de notre système éducatif, la nécessité d'une analyse rationnelle à l'instant présent s'impose :

Faut-il renforcer la place des partenaires de l'École, et dans quelle limite ?

Comment juger de l'efficacité et de l'efficacité de ces partenariats ?

Comment concilier la diversité de partenariats avec les exigences d'un service public national d'éducation ?

La sociologie des parents impliqués dans la vie des établissements scolaires induit-elle des inégalités sociales et contribue-t-elle à la reproduction des élites ?

Le maillage territorial des associations complémentaires de l'éducation, la proximité des lieux de culture, la diversité des projets d'établissement ainsi que la diversité des politiques des collectivités induisent-ils des inégalités territoriales ?

Marc Pacheco,

maire adjoint chargé des affaires scolaires et du sport (Paris 8^o)

Atelier 9

Résultats médiocres, manque de travail !

Texte 1 :

Par **Régis Ouvrier-Bonnaz**, *chercheur associé au centre de recherche sur le travail et le développement, CNAM*

Travail, sens, représentations

Parler du travail bien fait, quels enjeux pour l'école ?

Ces dernières années, la médiatisation des suicides dans les milieux professionnels, en particulier à France Telecom, a placé le travail au centre des préoccupations sociales. Cette médiatisation a contraint l'État et les entreprises à se montrer plus attentifs au travail et aux conditions de vie de salariés qui donnent beaucoup d'eux-mêmes dans des environnements souvent dégradés et des organisations inadaptées aux objectifs affichés. Dans cette courte contribution, adossé à nos travaux de recherche concernant l'analyse du travail en situation et la façon dont la question de la connaissance du monde professionnel est abordée dans l'école, nous nous efforcerons de montrer que la perte de sens du travail dans les organisations professionnelles n'est pas sans conséquence sur la représentation que les élèves peuvent construire du monde professionnel. En conclusion, nous ferons quelques propositions pour ouvrir le débat et susciter l'ouverture de pistes de recherche afin que les nouveaux dispositifs de connaissance des milieux professionnels dans l'école (Découverte professionnelle, Parcours de Découverte des Formations et des Métiers) ne restent pas des coquilles vides de sens pour les enseignants et les élèves.

"Bien être au travail" ou "bien faire son travail" comment "prendre soin" du travail ?

Plusieurs livres concernant les effets de l'intensification du travail sur l'Homme et la société ont été publiés ces derniers temps. Deux ont retenu notre attention : Le premier "*Le travail à cœur*" de Yves Clot (2010), titulaire de la chaire de psychologie du travail du Conservatoire National des Arts et métiers (CNAM), le deuxième "*Ce qui tue le travail*" de Francis Ginsbourger (2010), chercheur associé au Centre de gestion scientifique de l'École des Mines de Paris. L'analyse développée par ces deux auteurs de la crise que traverse le monde du travail est sans ambiguïté. Clot analyse la politique des pouvoirs publics en matière de prévention pour constater que la prise en charge des travailleurs les plus démunis et les plus fragilisés se limite à un traitement compassionnel de leurs difficultés. Pour lui, la thématique de la souffrance au travail n'est pas la bonne, c'est un piège qui transforme les travailleurs en sinistrés. S'appuyant sur ce constat, il dénonce la perspective psychologisante des discours politiques et gestionnaires pour insister sur la nécessité d'une approche globale et collective des questions posées à la société par le monde du travail qui ne gomme pas les conflits que ces questions soulèvent. Ce qui est au centre de l'argumentation de Clot, c'est la possibilité donnée aux travailleurs de bien faire leur travail. Pour cela, il est nécessaire de prendre le risque du dialogue dans les milieux professionnels pour définir les critères du travail bien fait. Clot insiste sur l'importance du collectif de travail comme moyen de faire passer en chacun de ses membres le métier pour en faire une source de comparaison entre ce que les professionnels font et ce qu'ils pourraient faire.

Face à la financiarisation du monde du travail, Ginsbourger revendique, quant à lui, du temps pour comprendre ce qu'est devenue la gestion des entreprises à travers des catégories d'appréhension du réel réduisant, de manière supposée efficace, le complexe en "gérable". Pour lui, si les catégories aident à voir les problèmes à régler d'une certaine manière, en compartimentant le réel, elles le réduisent et empêchent de voir les autres façons de faire. Il démontre ainsi le caractère réducteur des catégories de gestion conduisant à privilégier un pilotage par indicateurs qui en vient progressivement à oublier les compétences de ceux qui travaillent. Par exemple, Ginsbourger montre comment la "catégorie emploi" définie indépendamment des apprentissages développés par les professionnels en situation s'est imposée au détriment de celle du travail à partir des années 1990. Pour lui, les changements dans l'organisation du travail se passent d'autant mieux que les collectifs de travail bénéficient d'une certaine stabilité, de conditions pour constituer, faire évoluer et transmettre les expériences individuelles et collectives. Il constate qu'aujourd'hui, ces conditions sont rarement réunies.

La question du travail bien fait, de sa reconnaissance et de sa transmission sont au centre de l'argumentation de ces deux auteurs : avec des organisations du travail qui conduisent, dans de nombreuses situations, à décourager l'idée même de travail bien fait, la logique financière dévoie peu à peu le sens du travail. Face à cette évolution, l'attention portée à l'activité des travailleurs devient la notion centrale de l'argumentation de ces deux chercheurs pour comprendre comment ces derniers arrivent "malgré tout" à faire face à la prescription pour continuer à bien faire leur métier. Pour eux, ce qui est alors en jeu, dans les politiques de prévention, ce n'est pas de "soigner l'individu" au travail mais plutôt de "bien soigner le travail".

Travailler c'est compliqué, en parler aussi

L'évolution de l'organisation du monde de la production et des services n'est pas sans conséquence sur la façon dont la question du travail est abordée dans l'école : travail des élèves mais aussi travail des professionnels que les élèves devront appréhender dans le cadre d'activités spécifiques propres à la connaissance des métiers. Quelle représentation donne-t-on du monde du travail et quel poids ce qu'on donne à voir aux élèves peut-il avoir sur leur propre activité ? Si on reprend l'exemple de la catégorisation autour de l'emploi actuellement privilégiée pour définir le monde du travail et sa gestion : peut-on considérer que c'est la même chose de parler d'emploi, de métier ou de travail ? Qu'est-ce que recouvrent précisément ces trois notions ? Est-ce la même chose d'occuper un emploi, d'exercer un métier, de faire son travail ? Répondre à ces questions est déterminant pour construire en classe des activités de connaissance du monde professionnel qui prendront du sens pour les élèves et leur permettront de construire une représentation adaptée du monde dans lequel ils vivent. L'emploi apparaît comme conditionné par les formes techniques du travail tant du point de vue des outils et des machines utilisées que celui des conditions de travail (dehors/dedans, poste fixe/poste non fixe, atelier/bureau, horaire continu/horaire fractionné, activité monovalente/activité polyvalente ...) et du rapport à l'organisation même du travail. Dans cette logique, l'approche traditionnelle de l'emploi se fait en termes de variables - la qualification, le salaire, les conditions de travail, la mobilité, la formation - traitées comme autant de substituts d'une notion complexe que l'on ne sait appréhender qu'en la fractionnant. La plupart des documents d'information sur les métiers utilisés en milieu scolaire sont construits selon cette logique et les activités proposées aux élèves découlent de cette construction. Quand on parle des métiers, s'agit-il de permettre aux élèves d'accéder aux différents éléments qui caractérisent un métier à travers le produit de l'action du professionnel ? S'agit-il de comprendre ce que fait dans la réalité ce professionnel quand il est confronté à une tâche ? Faut-il donner à voir le produit de l'action ou le processus en jeu et

l'homme qui l'initie ? Ce questionnement qui interroge directement les actions de connaissance du travail dans l'école n'est pas nouveau.

Le travail entre prescription et activité : la question du sens

Dès 1955, dans l'introduction d'un ouvrage fondateur sur l'analyse du travail, Ombredane et Faverge l'avaient formalisé en introduisant une distinction entre le "quoi" et le "comment" du travail, "qu'est ce qu'il y a à faire et comment les travailleurs que l'on considère le font-ils ?" En différenciant "le quoi et le comment" du travail, ces deux auteurs ont montré que le travail ne peut être assimilé à la tâche prescrite : ce que fait réellement le sujet ne correspond jamais exactement à ce qu'il est censé faire. En redéfinissant la tâche qui lui est assignée, il en fait plus ou il en fait moins, surtout il fait autrement. Quelques années plus tard, Leplat et Hoc (1983) retravaillant cette distinction, parlent de tâche et d'activité. "La tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations". Si on s'en tient à cette approche, parler des métiers dans l'école, construire des activités de connaissance des métiers avec les élèves implique de s'intéresser à ces deux dimensions du travail. Dans les faits, celles-ci renvoient à la distinction opérée entre l'organisation officielle du travail telle qu'elle apparaît dans les nomenclatures et les répertoires des métiers et l'activité effective de ceux qui travaillent. Aujourd'hui que donnent à voir la plupart des documents sur le travail ?

Les nomenclatures et classifications traditionnellement utilisées pour décrire les métiers, (fiches métiers ONISEP, Répertoire Français des emplois du CEREQ, le Répertoire opérationnel des Métiers et des Emplois du ministère du Travail), renvoient au travail prescrit, à ce qui est à faire. Soyons précis, l'existence d'un prescrit est nécessaire pour comprendre le métier dans la mesure où il est le point de départ permettant de débusquer et d'interroger le travail réalisé. Cependant, il n'est pas suffisant pour amener les élèves à comprendre ce que les hommes font réellement quand ils travaillent et exercent ainsi leur métier. Quand on demande à un professionnel ce qu'il fait, ce qu'il nous en dit renvoie le plus souvent à la tâche et non à son activité réelle. L'activité au travail n'est jamais directement accessible d'où la nécessité d'utiliser des méthodes indirectes pour la comprendre. Il en est de même pour les élèves. Quand on les interroge sur ce qu'ils ont fait pour mener à bien une tâche scolaire, ils disent rarement comment ils s'y sont pris pour faire un exercice mais "récitent" la consigne c'est-à-dire la prescription - ce que l'enseignant leur a demandé de faire. Il en est de même quand on leur demande de décrire ce qu'ils ont fait lors d'un stage en entreprise. Employer une méthode indirecte de questionnement consisterait, par exemple, à leur demander : "si j'avais été à côté de toi mardi dernier à 10 heures dans l'entreprise qu'est-ce que je t'aurais vu faire ?" En procédant ainsi, on fait de l'activité réalisée par l'élève mardi dernier à 10 heures en entreprise, à travers l'activité dialogique mise en œuvre, une autre activité qui va, dès lors, pouvoir être discutée et commentée.

Pour conclure

Le travail est difficile à saisir quand on le regarde de l'extérieur avec un point de vue d'expert. Cette difficulté est d'autant plus grande que le travail disparaît aux yeux des autres quand il est réussi. Invisible à l'expert, il est aussi souvent énigmatique à celui qui l'exerce ce qui rend vain, la plupart du temps, les questions adressées aux professionnels du genre : "qu'est ce que vous faites ou en quoi consiste votre métier ?" On l'aura compris parler des métiers est compliqué. Dans ce domaine, on ne peut se satisfaire de réponses trop simples. Un

trop grand excès de confiance nous conduirait inévitablement à en rabattre sur le niveau de réflexion à mettre en œuvre. A certaines conditions, amener les élèves à mieux comprendre comment les professionnels s’y prennent réellement pour faire leur travail peut faciliter le retour sur leur propre activité en situation scolaire. Ce travail de confrontation des expériences individuelles des adolescents avec des significations culturellement construites dans le cadre du monde du travail relève des interventions humaines et notamment, à l’école, des interventions d’enseignement inscrites dans un cadre didactique (Ouvrier-Bonnaz, 2010). A partir de cette perspective, nous avons construit un dispositif didactique propre aux activités d’orientation comprenant trois registres d’appropriation : informatif, compréhensif et constructif (Crindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006). Ces trois registres permettent de diversifier les modes d’accès aux apprentissages concernant la compréhension de la réalité du monde du travail : accéder aux informations en différenciant leur source et leur contenu, comprendre les connaissances en jeu dans la démarche d’information professionnelle, construire les savoirs constitutifs d’un rapport signifiant aux activités d’information sur le travail (Ouvrier-Bonnaz, 2008).

Au final, on peut formuler une question susceptible de faciliter les débats autour du travail en milieu scolaire : amener les élèves à mieux comprendre ce que font les professionnels pour bien faire leur travail les aide-t-il à mieux comprendre leur propre activité à l’école et ainsi donner du sens à la construction de leur avenir ? Répondre à cette question, permettrait sans doute de ne pas s’enfermer dans les faux débats qui empoisonnent littéralement le monde du travail aujourd’hui et brouillent, en retour, les démarches concernant la connaissance du monde du travail à l’école et la compréhension de l’activité réelle des élèves en situation d’apprentissage.

Régis OUVRIER-BONNAZ

*Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD)
Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)*

Bibliographie

- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Crindal, A. & Ouvrier-Bonnaz, R. (2006). *La Découverte Professionnelle*. Paris : Delagrave.
- Ginsbourger, F. (2010). *Ce qui tue le travail*. Paris : Michalon.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l’analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3-1, 49-63.
- Ombredane, A. & Favergé, J.-M. (1955). *L’analyse du travail*. Paris : PUF.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2008). L’information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ? *L’Orientation Scolaire et professionnelle*, Vol 37, 2, 267-288.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2010). Culture, orientation et didactique : quels concepts pour quelles activités en milieu scolaire ? *Questions d’Orientation*, 3, 79-89.

Atelier 10

Vous dites égalité des chances et réussite de tous ? Mais comment ?

Texte 1 :

Par **Gilbert Longhi**, *proviseur honoraire*.

*Sacralisation des programmes, instrumentalisation des options, incohérence des pédagogies, dysfonctionnement de la sélection, aléas de la notation, affectations autoritaires, aberrations de l'orientation, foisonnement des passe-droits...
Les défauts structurels ou conjoncturels de l'appareil scolaire induisent-ils échec, décrochage, déclassement, exclusion ? Sont-ils susceptibles de générer une répugnance pour les connaissances au lieu de motiver pour les apprentissages...*

Réussite de tous... Échec de certains

L'hypothèse nosocomiale

L'ennui massif en classe, l'absentéisme grandissant, la démotivation tendancielle, l'incivilité croissante... autant de faits qui après avoir été questionnés à partir des troubles personnels de l'adolescent et des défaillances de son milieu familial finissent par interroger l'appareil éducatif. L'école génère-t-elle le dégoût d'apprendre, engendre-t-elle le décrochage? L'hypothèse est heuristique.

En l'occurrence, prenons l'attache de Lévi-Strauss : « *Plutôt qu'anthropologie dit-il, il faudrait écrire "entropologie", discipline vouée à étudier dans ses manifestations les plus hautes un processus de désintégration*⁵¹ ». Le néologisme est construit à partir du substantif « entropie », phénomène de détérioration que Lévi-Strauss présente comme inhérent à la dynamique de toute organisation. Ainsi, l'entropie rend compte du niveau des désordres et des déperditions d'un système.

Concernant l'appareil scolaire, l'approche « entropologique » permet de faire du dysfonctionnement institutionnel un objet d'investigation, le cas échéant divisible en six thèmes prééminents (Cf. ci-dessous).

Une bureaucratie tentaculaire

L'Éducation nationale est une organisation gigantesque, forte d'un million trois cent mille fonctionnaires, accueillant environ quinze millions de jeunes et changeant de ministre en moyenne tous les quinze mois. Les cornacs du mammoth sont suspects d'en être réduits à quantifier des effectifs, réguler des flux, administrer des cohortes sans nécessairement prendre soin des élèves...

Des inégalités inexpugnables

⁵¹ Lévi-Strauss, *Tristes tropiques* [1955], Paris, Presses Pocket, coll. « Terre Humaine/Poche », 1984, p. 496).

Une enquête récente établit une corrélation entre l'aspect autarcique de l'enseignement (qui ressemble souvent à un latin d'église) et l'échec des élèves des milieux les plus modestes⁵². Le fossé⁵³ entre la culture familiale et la culture scolaire est moins une question de langage pour comprendre les professeurs (et les manuels), qu'une divergence fondamentale entre catégories sociales concernant le statut des connaissances et de la scolarité.

Un processus d'orientation discrédité

En 2005, Vincent Troger constate que le choix des options, voies et filières procède d'une sorte de prédestination⁵⁴. Dans le même sens, un rapport de l'inspection générale⁵⁵ précise que les procédures d'orientation doivent être améliorées et notamment qu'il faudrait revoir les modalités d'affectation en lycée professionnel, en ne raisonnant pas uniquement en termes de places vacantes.

Des redoublements aggravants

Alors que le taux moyen mondial⁵⁶ est de 5 %, à l'âge de quinze ans, 38 % des jeunes Français auront redoublé au moins une fois sans que le gain pour les individus ou le système soit dûment attesté.

Un mode de notation délétère

André Antibi a démontré⁵⁷ que les notes obtenues par tout contingent d'élèves se répartissent systématiquement en trois tiers : les bons, les moyens et les mauvais, y compris quand la majorité des élèves a un bon niveau. Ce phénomène engendre un volant structurel d'élèves composant le mauvais tiers, indépendamment de la qualité de leur travail.

Une tradition didactique / pédagogique délétère

Alain Finkielkraut⁵⁸ dénonce la détérioration du statut de la parole du maître à l'ancienne : « *Aujourd'hui que dit-on au prof ? Tais-toi. Fais parler les élèves ou fais-les pianoter devant un écran. Accueille les intervenants extérieurs (...)* Bref, mets fin au règne de la parole professorale ». Dans la culture scolaire standard, les élèves doivent se taire.

Les Québécois⁵⁹ opposent au décrochage la persévérance scolaire. Il s'agit de favoriser des solutions en aval de l'abandon et de l'échec plutôt que d'encourager une dynamique du raccrochage⁶⁰ palliatif, de la remédiation ou de la rescolarisation. Une frange d'enseignants, dans l'Éducation nationale (en France) abonde déjà ce sens depuis de nombreuses années. Il suffit d'étudier les travaux du CNIRS⁶¹ pour s'en rendre compte. Voici quelques pistes ouvertes par ces pionniers... **Elles pourront servir de base de réflexion lors de l'atelier n°10 « Vous dites égalité des chances et réussite de tous... mais comment ?...**

⁵² Télécharger "Éducation informelle et éducation formelle en France" (Gérard A. Castellani, administrateur des Ceméa, 8 mai 2006).

⁵³ Bernard Toulemonde, inspecteur général de l'Éducation nationale, lors du forum *L'école que nous voulons*. Salon de l'éducation 2003.

⁵⁴ Cf. également l'article de Marie Duru-Bellat, Les causes sociales des inégalités à l'école, sur le site de l'Observatoire des inégalités.

⁵⁵ L'AEF, dépêche n°55502 du 31 août 2005.

⁵⁶ Chiffres pour 2005. International n°69 du 21 janvier 2006. In Jean-Marc Bernard, Oldie Simon, Katia Vianou, Le redoublement mirage de l'école africaine, conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage (8 juin 2007).

⁵⁷ <http://www.educpros.fr/detail-article/h/2793ea6a0f/a/andre-antibi-chercheur-en-didactique-la-constante-macabre-ca-suffit.html>

⁵⁸ Propos recueillis par Claude Askolovitch et Brice Couturier L'Événement du jeudi, du 18 au 24 novembre 1999.

⁵⁹ Table des partenaires pour la persévérance scolaire à Montréal. 28 avril 2005.

<http://www.perseverancescolairemonreal.qc.ca/<<:français/archive.html>. (28 juillet 2005).

⁶⁰ Bernard Bier Ville école intégration L'AEF dépêche n°33639 du 25 avril 2003. <http://www.l-ae>

⁶¹ Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Scolaire, fondé par l'Arrêté du 17 octobre 2000. Claude Thélot en a fait partie jusqu'à la disparition du conseil en 2002.

- Adapter l'obligation d'assiduité
- Améliorer l'emploi du temps
- Instituer un moratoire
- Suspendre les redoublements
- Développer une position généalogique
- Reconnaître l'autodidactisme
- Éradiquer la constante macabre⁶²
- Majorer le rêve dans la formulation des projets individuels
- Clarifier le rôle de l'enseignement professionnel
- Modérer l'ethnicisation de l'orientation⁶³
- Créer un statut de décrocheur
- Développer une déontologie du traitement de l'échec

Gilbert Longhi,
proviseur honoraire.

Texte 2 :

Par **Laurence Lemouzy**, *rédactrice en chef de la revue Pouvoirs Locaux, Directrice de la Chaire de la Gouvernance publique*

Cet atelier aborde les voies et moyens actuels de nature à renforcer l'égalité des chances en envisageant la question éducative du point de vue des territoires car désormais, la question de la réussite scolaire est l'affaire de tous et plus seulement de l'État. Elle se situe aussi au cœur des politiques d'aménagement du territoire définies par les collectivités territoriales.

L'école est en effet en proie à de nombreuses transformations politiques et institutionnelles qui se sont accélérées au cours de ces dernières années. L'accumulation de nombreuses politiques menées depuis le début des années 1980 (Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP), politiques d'autonomie pédagogique, déconcentration, décentralisation, politiques contractuelles) à différents niveaux (élémentaire, secondaire, supérieur) a contribué en France à l'émergence d'un *nouvel ordre éducatif local*⁶⁴. Les ZEP furent de ce point de vue, une des premières tentatives pour impliquer tous les acteurs éducatifs d'un territoire dans un projet commun de réduction des inégalités. Avec les lois de décentralisation de 1982, ce fut l'occasion de déplacer en partie la politique éducative de l'État vers le local. Quelles sont les modalités et les significations de ce déplacement notamment au regard de l'égalité des chances ?

⁶² Cf. les travaux d'André Antibi, Professeur à l'université Paul-Sabatier de Toulouse, où il dirige le laboratoire de didactique. André Antibi est l'auteur de « La constante macabre » paru en 2003 (Math'adore-Nathan). Déjà 30 000 professeurs mettraient en pratique le système d'évaluation par contrat de confiance préconisé dans son ouvrage.

⁶³ Concentration dans une filière d'élèves ayant les mêmes origines raciales.

⁶⁴ *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Choukri BEN AYED, Paris, PUF « Éducation et société », 2009

La spatialisation des enjeux éducatifs

La re-localisation du scolaire au début des années 1980 s'expliquait avant tout par des raisons fonctionnelles sur un fond d'échec des politiques antérieures et de leur incapacité à juguler les inégalités scolaires et la fragmentation du système éducatif. Les compétences scolaires ont ainsi été imposées aux collectivités locales en les reléguant à un second rôle (principalement la gestion du bâti) et en veillant à les maintenir soigneusement à distance des enjeux plus nobles comme la pédagogie ou les programmes scolaires. L'État, tout en amorçant un processus de décentralisation, initiait également celui de la déconcentration administrative afin de conserver sur le local un pouvoir de contrôle et de normalisation.

Pour la période récente, le désengagement de l'État est assez net dans des domaines aussi variés que la carte scolaire, les moyens en poste d'enseignants, l'école maternelle ou encore l'université. Le pendant de ce désengagement est le report sur le niveau local de nouvelles missions et de la recherche de nouveaux financements.

Le nouveau paysage institutionnel né de l'acte II de la décentralisation (2004) élargit, en effet, le périmètre de l'intervention des collectivités territoriales à la définition de politiques publiques d'éducation communautaires, départementales ou régionales. Pour autant, le pilotage pédagogique des collèges et des lycées s'appuie sur les lois d'orientation scolaire de 1989 et de 2005 et sur les indicateurs de performance éducative de la LOLF. A cet égard, l'on a pu parler dans le meilleur des cas d'une « coproduction de service public entre l'État et les collectivités territoriales »⁶⁵. Cette situation s'accompagne de nouveaux enjeux pour l'enseignement secondaire dont l'organisation systémique accorde une place privilégiée à l'EPLE, établissement public local d'enseignement, doté de la personnalité juridique et de l'autonomie décisionnelle. Comment assurer une cohérence éducative interne ? Comment concilier la diversité des situations territoriales avec les objectifs nationaux du service public de l'éducation ?

L'école est-elle égale sur tout le territoire ?

Un territoire, c'est une géographie, une histoire, une réalité socio-économique, un urbanisme, une identité culturelle. Or, si tout le monde n'est pas égal devant l'école, l'école n'est pas égale sur tout le territoire. Pire : l'école peut parfois contribuer à renforcer les inégalités. C'est en prenant en compte le contexte territorial que se sont ainsi développées les notions de villes éducatrices et de territoires apprenants. Une façon de concevoir au plus près de ce que vit l'enfant sur un territoire de nombreuses politiques éducatives, souvent à l'initiative ou avec le soutien des collectivités locales, et parfois de l'État lui-même. Fondées sur un enrichissement de l'offre et sur une prise en charge plus individualisée, les politiques éducatives territoriales répondraient mieux aux besoins des enfants et permettraient un effet notable sur leur intégration sociale et leur réussite scolaire. Ce constat se heurte cependant à des limites parmi lesquelles celle liée au caractère très inégal de la répartition de ces politiques éducatives sur le territoire national, — la volonté et la qualité des acteurs locaux jouant un rôle déterminant. Un même dispositif national, comme le plan « Ambition réussite » peut produire de très bons résultats à tel endroit, et échouer à tel autre. Par ailleurs, le mode horizontal d'élaboration et de mise en œuvre des politiques sur le territoire — qui donne une grande place à la concertation et à la recherche du compromis — demande plus d'énergie et de temps que le mode vertical d'application de directives venues d'en haut. Enfin, selon certaines études, les publics les plus fragilisés, c'est-à-dire ceux auxquels sont avant tout destinées ces politiques, ne semblent pas en être les premiers bénéficiaires.

⁶⁵ Guy Soudjian, Les collectivités territoriales et les politiques publiques d'éducation dans l'enseignement de second degré : nouveaux enjeux, nouveaux défis, *Pouvoirs Locaux*.

Garantir une égalité réelle par un partenariat constructif État – Acteurs locaux !

Ces limites remettent-elles en cause la territorialisation de la politique éducative ? Doit-on revenir à une sanctuarisation de l'École ? Quand on connaît l'importance des effets sociaux et locaux sur la scolarisation, ne prendrait-on pas le risque, par un retour en arrière, de rompre avec l'objectif d'égalité réelle d'accès à l'éducation ? Pour certains, le rôle régulateur de l'État doit être affirmé car la mise en place de politiques éducatives au plus près des territoires et des réalités sociales ne signifie pas un amoindrissement du rôle de l'État, bien au contraire. Que faire de plus pour lutter contre les inégalités entre territoires et au sein des territoires pour la réussite de tous ? Certains en appellent à la montée en puissance des Projets Éducatifs Locaux (PEL) par la mise en place d'un cadre juridique pour habituer l'école à construire des politiques communes avec d'autres acteurs publics (collectivités territoriales, ministère de la jeunesse et des sports, Caisse d'allocations familiales). Par ailleurs, ne faut-il pas faire de l'autonomie des établissements un moyen de favoriser l'égalité des chances ? Ne convient-il pas de renforcer la démarche du projet et celle du contrat pour fixer un cap, définir des objectifs en matière de plus-value éducative en faveur des élèves et utiliser avec pertinence les dispositifs particuliers que la nouvelle gestion des territoires met à la disposition des établissements scolaires ? Ne peut-on dire, sans grand risque d'erreur, que le renforcement des marges d'initiative des établissements scolaires de l'enseignement secondaire et la culture managériale des opérateurs du service public de l'Éducation, constituent les fondements du commencement d'un monde pour répondre aux défis actuels ?

Laurence Lemouzy,
Rédactrice en chef de la revue Pouvoirs Locaux
Directrice de la Chaire de la Gouvernance publique

Atelier 11

Comment agir pour qualifier tous les jeunes ?

Texte 1 :

Par Catherine Moisan, IGEN

Que nous apprend l'expérience du Québec ?

En France, 17% des jeunes sortent de formation initiale sans diplôme, soit plus de 120000 jeunes chaque année. Ces abandons sont lourds de conséquence puisque les sortants sans diplôme ont deux fois plus de risque d'être au chômage 3 ans après leur sortie que l'ensemble des jeunes sortants. La lutte contre le décrochage scolaire constitue l'une des priorités de l'Union Européenne : l'objectif de réduction à 10% du taux d'abandon scolaire est maintenu et réaffirmé même s'il n'a pas été atteint comme prévu en 2010.

Il est toujours intéressant d'observer les stratégies d'autres pays confrontés au même problème et le Québec présente un intérêt majeur à cet égard en raison du plan national pour la « persévérance scolaire » lancé en septembre 2009. On peut s'étonner d'une telle mobilisation alors que le Canada connaît de brillants taux de réussite à PISA et que la proportion de diplômés du secondaire parmi les 25-34 ans atteint 91% (pour mémoire, la France atteint 83% sur le même indicateur). Cette mobilisation met en fait l'accent sur la sortie de formation initiale, les bons résultats du Québec étant obtenus grâce aux programmes de formation continue.

Le plan comporte quelques aspects intéressants en terme de stratégie :

- un objectif clair et chiffré (80% de taux de « diplômation » des moins de 20 ans en 2020), objectif décliné dans le cadre de contrats avec chaque commission scolaire
- 13 « voies de réussite », allant de la préscolarisation jusqu'à la formation professionnelle et au « raccrochage »
- des groupes cibles plus touchés que les autres

Mais le plus remarquable concerne la mobilisation de l'ensemble des acteurs et la stratégie de communication. Le plan « l'école j'y tiens », largement diffusé, s'appuie en premier sur les jeunes eux mêmes. Chaque acteur (enseignants, parents, commissions scolaires et entreprises) est responsable de l'atteinte de cet objectif.

Enfin, les recherches de sociologues très implantés sur le terrain ont permis de construire ce plan, basé sur une meilleure compréhension des causes du décrochage par une analyse des modes de vie des jeunes.

Voici les leçons que nous pourrions utilement tirer de cette expérience :

- Définir des objectifs clairs, déclinés au niveau local par les acteurs eux-mêmes de façon pragmatique et partager des outils de mesure communs.
- Développer le « raccrochage » très faible en France, qui ne peut se limiter aux écoles de la seconde chance.
- Passer commande de recherches permettant d'éclairer les causes du phénomène, faire connaître leurs résultats et organiser des transferts de connaissance vers l'action.

- Diffuser et rendre explicite les expériences réussies.
- Responsabiliser tous les acteurs, pas seulement ceux de l'école
- Agir avec les familles défavorisées ou immigrées, en les soutenant, en redonnant du sens à l'école et non pas en les culpabilisant.
- Rendre l'élève acteur de sa réussite par des méthodes actives de connaissance de soi (rien ne nous empêche d'utiliser les multiples outils québécois disponibles)
- Améliorer encore les passerelles entre les différents parcours de formation
- Lancer de vraies campagnes de communication, par des moyens très divers pour expliquer pourquoi il vaut mieux avoir un diplôme.

En conclusion, ce sujet mérite une priorité bien plus affirmée qu'actuellement en France et en Europe. Il s'agit d'un objectif de « croissance intelligente » en améliorant le niveau de compétence de nos populations et de « croissance inclusive » en s'attaquant à l'un des plus importants facteurs de risque de chômage et de pauvreté. « Le fait de réduire de seulement un point de pourcentage le taux européen moyen d'abandon scolaire permettrait à l'économie européenne de disposer chaque année de presque un demi-million supplémentaire de jeunes travailleurs qualifiés » (*in* Communication de la Commission Européenne 2011)

Catherine Moisan,
IGEN

Texte 2 :

Par **Jean-Claude Rouanet**, *IA-DSDEN honoraire*

Quelques chiffres

La question est posée à partir d'un constat préoccupant : les interruptions d'études trop nombreuses et aussi le pourcentage de diplômés, faisant apparaître que chaque année 130 000 jeunes sortent du système scolaire sans aucun diplôme. La question est aussi nourrie du fait qu'à l'entrée, au collège près d'un élève sur cinq n'a pas acquis les fondamentaux (les plus optimistes retiennent le chiffre de 15%).

De plus, entre la fin du collège et la réussite à une licence, 60 % se retrouvent hors du système ; il y a une telle « distillation fractionnée » année après année que moins de la moitié d'une génération est en capacité d'honorer l'objectif fixé par la loi de 2005 : arriver à 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur !

Arguments liés à ces chiffres souvent invoqués à tort ou à raison.

On a trop mis « l'élève au centre du système » au détriment des savoirs. Or, cette critique n'est pas corroborée par les faits : le rythme des apprentissages, l'accompagnement de l'élève dans ses acquisitions cognitives et méthodologiques sont fortement scandés par d'autres impératifs de type sociologique et économique ; pour preuves seulement, considérons les découpages de l'année scolaire, de la semaine et de la journée de classe. D'autres intérêts que celui primordial de l'élève semblent bien prévaloir.

L'élitisme conduirait à éliminer des cursus qualifiants plus de la moitié d'une génération. L'excessive sélection serait la cause de cette situation.

Examen des termes de la question posée.

Sous quelles formes engager des actions? Et quelles actions? Des actions choisies, adaptées, sinon on passe à côté de la cible.

Qualifier : c'est donner une qualité, révéler des qualités et aussi conférer une ou des qualifications (qui peuvent être professionnelles), des compétences sociales et humaines...

Tous les jeunes : cela impose que l'on s'adresse à une grande diversité de personnes, d'intelligences et de sensibilités. Avec des chances égales pour tous les jeunes mais pas forcément égalité des résultats. « Les jeunes » : l'expression invite à considérer non seulement les élèves, les étudiants mais aussi tous les autres.

Une disposition d'esprit préalable à tout chez les professeurs, éducateurs et formateurs: l'optimisme, l'intérêt pour le potentiel du jeune chez qui il s'agit de développer l'estime de soi.

D'abord, il faut privilégier l'optimisme, croire dans les potentialités de tout jeune, développer en lui la confiance, l'estime de soi, gage de réussite, élément de base à la persévérance utile pour surmonter les différents obstacles sur la voie des apprentissages. Pour développer l'estime de soi, on doit mettre en relief les réussites du jeune, lui laisser une marge d'initiative, lui donner la possibilité de prendre des responsabilités. Dans un premier temps, le parcours scolaire jusqu'à 16 ans donne à tous les professeurs l'obligation de faire apparaître chez le jeune les points forts, les atouts sur lesquels bâtir une motivation, un projet, et cela même si l'élève et sa famille ne sont pas demandeurs, même si l'École n'est pas considérée par eux comme une institution investie de telles responsabilités, même si le jeune est réticent, timoré, refusant toute perspective.

Quelques considérations visant à créer les conditions de réussites à 100%.

A-Des réponses de type institutionnel, d'ordre organisationnel doivent être données :

- Il s'agit d'accroître la souplesse du cadre de l'école, du collège, du lycée plus encore que l'autonomie, laquelle est inscrite dans les textes, mais se trouve bridée par des contraintes gestionnaires (références aux moyens budgétaires et aux crédits de fonctionnement) ou statutaires (obligations de service des personnels, natures des activités attendues). Par exemple, le découpage du déroulement d'une scolarité autrement que par année ou par cycle permet de mieux entrer dans le rythme d'acquisitions de chacun. L'encadrement et les professeurs recherchent une réponse sur-mesure, pourrait-on dire, individualisent et personnalisent le suivi des élèves. Pour cela, par exemple, le temps du professeur est à caractériser ainsi : par semaine, en moyenne, 13 heures d'enseignement (disciplinaire, interdisciplinaire et par ateliers), 3 heures d'aide au travail, 3 heures d'actions éducatives, 3 heures de réunions de concertation et synthèse, 1 heure de formation.

Pour les élèves, on voit apparaître des groupements différents ; chaque élève appartient à une classe et à un groupe de tutorat. On peut citer le collège Clithène à Bordeaux ou encore le collège Anne Frank au Mans s'engageant dans de telles recherches de souplesse. Dans certains lycées aussi, notamment pour la classe de seconde générale et technologique, et dans certains lycées professionnels on a inscrit cette organisation souple du temps scolaire comme un axe primordial du projet d'établissement.

- L'implication des familles, plus grande encore, dans les processus d'apprentissages est une voie à organiser : sur les bases d'une confiance réciproque, parents et professeurs

s'attachent à développer des valeurs communes, gages de la co-éducation réussie : l'École donne le goût de la vérité, de la responsabilité, le sens de l'effort, fonde la nécessité de règles, montre que la vie collective suppose le respect d'autrui et du civisme. On sait que ces valeurs communes sont loin d'être partagées dans notre société permissive où tout est objet de consommation. Et cela d'autant moins que, si l'on n'y veille, chaque communauté ethnique ou religieuse veut faire entrer dans l'École ses particularismes. Or, l'École ne peut mener à bien, et pour tous les élèves, sa mission que si les exigences communautaristes restent à sa porte.

- L'équivoque, parfois cultivée, doit être levée au sujet des savoirs et leur place dans l'École. Tout comme au sujet des diplômes, qui attestent de compétences

B- Des réponses d'ordre pédagogique :

- Dans la relation maître-élève, formateur-formé, il faut insister sur le sens des apprentissages conduits : ce que l'on enseigne, ce que l'on apprend répond à une direction donnée aux apprentissages : l'acquisition de notions et de méthodes qui peuvent être réinvesties dans des situations dotées de sens. Et c'est ainsi que la motivation du jeune se trouve renforcée.
- La diversité des formes d'intelligence incite à recourir à une grande diversité de sujets d'apprentissage et à une multiplicité de situations ainsi qu'à une variété de disciplines. S'intéresser à la qualification de tous, c'est ne jeter aucune exclusive à l'encontre de telle ou telle matière, de telle ou telle méthode, de tel ou tel mode d'apprentissage ; c'est privilégier la conformité qu'il y a entre l'objectif de formation et le résultat obtenu. Résolument les pratiques de formation et d'enseignement devraient être le plus diversifiées possible ; on observe encore aujourd'hui une faible appétence à la diversification des pratiques. Avec les technologies de l'information et de la communication, un champ immense de diversifications possibles s'est ouvert. Dans les collèges du dispositif ECLAIR (Écoles, collèges, lycées, ambition, innovation, réussite) comme ceux des ZEP ou même en « ambition-réussite », cette diversification est prévue en lien avec les écoles primaires en amont.
- Le développement des attitudes d'auto-évaluation chez les élèves et chez les jeunes en formation favorise une meilleure appropriation du processus d'apprentissage. Il s'agit de conforter chacun sur le chemin de ses progrès. L'auto-évaluation accroît la connaissance de soi, permet de faire la part de ce qui est réussi, connu et de ce qui est à construire. Dans cet ordre d'idées, de nombreuses initiatives en matière d'évaluation s'imposent : le « contrat de confiance » (proposition d'André Antibi pour combattre la « constante macabre » est une pratique féconde.
- Dans la société d'aujourd'hui, la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences est bien le préalable à l'accès à une qualification. Mais l'objectif des 100% n'est pas atteint.

C-Des réponses reposant sur la capacité de l'École à s'allier aux entreprises, aux collectivités territoriales pour organiser la formation initiale comme la formation continue.

La formation conduisant à une qualification est l'affaire de la Nation tout entière.

L'organisation de l'alternance avec la participation du monde professionnel, les missions des CFA (Centres de Formation d'Apprentis) sont les marques tangibles de cette volonté de répondre à la nécessité des qualifications.

On peut citer le rôle d'EPA (Entreprendre pour Apprendre, association à dimension européenne) qui vise dans les collèges, les lycées, le développement de l'esprit d'initiative et du goût d'entreprendre.

D- Des réponses après la rupture de formation.

Depuis plus de trente ans, l'éducation récurrente constitue une chance pour ceux qui ont quitté le système sans diplôme ; on met à leur disposition les formules les plus adaptées pour repréparer un examen ou compléter des éléments de formation insuffisants. De plus, dans certaines régions de France, ont été ouvertes des ER2C(Écoles de la deuxième Chance) qui permettent à des jeunes sortis du système scolaire , sans diplôme ni qualification, âgés de 18 à 30 ans d'entamer un parcours de réinsertion. Ils bénéficient d'un accompagnement individuel pendant 9 mois, entre alternance en entreprise et acquisition des bases.

Eléments de bibliographie :

- Mille et une propositions pédagogiques. Pour animer son cours et innover en classe.* André de Peretti et François Muller, ESF éditeur, 2008.
- Cinq défis pour l'École*, Xavier Sorbe, L'Harmattan, 2008.
- Les relations familles-professionnels, Un partenariat obligé*, coordonné par Michèle Guigue, L'Harmattan, 2010.
- Le système éducatif français et son administration*, publication de l' AFAE, 12 ème édition, 2011.

Jean-Claude Rouanet,
IA-DSDEN honoraire

Atelier 12

Violence et École : angélisme ou répression ?

Texte 1 :

Par **Bruno Robbes**, *Maître de conférences en Sciences de l'éducation (Versailles)*

Violences, incivilités

Affirmer que la violence est présente à l'école mérite d'être discuté. Nous le ferons à partir des deux questions suivantes : que sait-on de la violence à l'école et qu'appelle-t-on violence à l'école aujourd'hui ? En les travaillant, nous croisons inmanquablement les rapports entre échec scolaire et violence. Après seulement, il est possible de débattre des contenus d'une politique de prévention appropriée, non sans relever au passage que l'idée même de prévention de la violence ne va plus de soi, puisque la demande sociale alimentant la décision politique (ou alimentée par elle) tend à lui substituer la production de réponses exclusives à connotation répressive, prétendument instantanément efficaces.

Que sait-on de la violence à l'école ?

Le diagnostic issu des données officielles et des enquêtes de chercheurs de ces vingt dernières années fait consensus. L'essentiel des actes commis est constitué de micro-agressions ou « *bullying* » (agressions verbales, vols, racket, harcèlement) entre élèves, principalement de collège ou de lycée professionnel. Ces agressions sont peu spectaculaires mais répétées et souvent dirigées vers les mêmes « cibles », essentiellement des garçons. Les auteurs en sont majoritairement des élèves, garçons eux aussi, membres de l'établissement. L'école n'est donc pas la « forteresse assiégée » que l'on nous présente parfois, puisque la violence n'émane pas prioritairement de personnes extérieures (les intrusions représentent moins de 10% des faits signalés). L'appel récurrent à la « sanctuarisation » n'est donc qu'une réponse très limitée. Quant aux agressions contre les personnels, bien que très médiatisées, elles demeurent rarissimes. Là encore, recherches et statistiques ministérielles concordent même si dans ces dernières, la part des signalements de personnels victimes est plus importante que celle des élèves. En ce sens, le premier degré se distingue du second par l'importance des signalements d'enseignants victimes des familles d'élèves (logiciel Signa). Ajoutons un constat surprenant à l'école primaire, où l'ampleur de la violence exercée et vécue par les élèves comparativement aux collégiens ou aux lycéens est observée. Sous-estimée des adultes, cette violence entre élèves est insuffisamment traitée (Carra). Elle constitue une direction à suivre pour l'action préventive. S'agissant enfin des lieux où les faits se déroulent, signalons par ordre d'importance, la salle de cours, puis la cour de récréation, enfin les abords immédiats de l'établissement (logiciel Signa). La prévention commence donc dans la relation d'enseignement.

Toutefois, ces résultats globaux masquent de fortes disparités. Les chercheurs observent une corrélation entre les établissements qui connaissent les faits de violence les plus nombreux et leur situation d'exclusion sociale. Parmi ces faits (dont certains sont commis par des groupes d'élèves), une aggravation de l'état des victimes – élèves comme personnels – est constatée. Pour autant, la violence n'est en rien consubstantielle aux catégories socio-économiques défavorisées, puisque l'existence d'effets-établissement à population d'origine

socio-économique équivalente est mise en évidence, que celle-ci soit défavorisée ou privilégiée. Des variables propres à chaque école ou établissement concourent à une meilleure protection. Ainsi, la violence en milieu scolaire est un phénomène contextualisé, en partie construit par les conditions internes de fonctionnement d'une école ou d'un établissement. L'action pédagogique des personnels a donc un impact déterminant (Pain), en particulier pour prévenir le décrochage scolaire. Sur ce point, le recueil de propos de décrocheurs ayant rattachés dans des structures alternatives témoigne qu'ils y ont trouvé l'attention, l'aide et le respect qui manquaient dans leurs établissements précédents, où ils ne trouvaient pas leur place, se sentaient dysqualifiés voire méprisés (Hugon). En ce sens, d'autres chercheurs montrent la part des professionnels dans le déclenchement de violences réactionnelles ou antiscolaires de la part des élèves, à travers l'humiliation (Merle), ou font l'hypothèse que l'exercice d'une autorité « autoritariste » est l'une des causes endogènes du déclenchement de violences physiques graves sur les professeurs (Robbes).

Qu'appelle-t-on violence à l'école ?

En 1997, B. Charlot posait déjà le problème de la définition de la violence à l'école⁶⁶. A travers un questionnement toujours d'actualité, il indiquait la difficulté d'identifier des seuils et de délimiter des frontières. Il mettait en garde le chercheur contre la tentation de produire une définition qui trancherait d'emblée toutes ces difficultés, car cela suppose toujours la référence à des normes. Il privilégiait une construction de l'objet par l'inventaire des formes de violences et des points de vue sur elle, tout en pointant l'urgence d'une réflexion philosophique, anthropologique, politique et éthique sur les normes.

Depuis lors, le postulat selon lequel la violence est ce que les acteurs qualifient comme tel s'est imposé, avec les enquêtes de victimation en milieu scolaire initiées par C. Carra et F. Sicot, puis popularisées par E. Debarbieux. S'agissant des définitions, Debarbieux (2005) considère que s'en tenir aux catégories du Code pénal limite la juste perception du phénomène⁶⁷. Il plaide pour une définition élargie qui décèle les caractéristiques spécifiques des manifestations des violences à l'école (« *microviolences* » ou « *microvictimations* »). Quant au terme d'incivilité(s), Debarbieux le trouve dangereux, au sens où il surqualifie des désordres ou des indisciplines et s'accroît vers un culturalisme xénophobe (barbares/civilisés), mais il l'estime en même temps utile pour faire état de l'expérience victimaire.

Cette approche qui valorise le « savoir » des victimes semble aujourd'hui montrer des limites, dans une société où cette condition devient un gage de visibilité sociale⁶⁸. Recueillir le point de vue des usagers sur la violence, c'est recueillir un discours constitué de représentations construites en fonction des normes de l'époque, de la position sociale ou de la catégorie professionnelle d'appartenance des acteurs. Ce n'est donc pas une garantie de vérité scientifique universelle, mais un angle d'accès limité à l'objet. De plus, la focalisation sur les microviolences ou les incivilités, qui privilégie les approches par facteur de risque, conduit à personnaliser, à naturaliser voire à « *psychiatriser* »⁶⁹ la violence. Selon C. Carra, on assiste depuis les années 90 à un glissement problématique de la violence de l'institution (toujours présente, par exemple à travers le sentiment d'injustice) à celle des élèves considérée comme une forme de délinquance juvénile. Ainsi aujourd'hui, la violence à l'école devient un

⁶⁶ Charlot, B., & Emin, J.-C. (coord.) (1997). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Colin.

⁶⁷ Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Colin.

⁶⁸ Eliacheff, C., & Soulez Larivière, D. (2006). *Le temps des victimes*. Paris : Albin Michel ; Erner, G. (2006). *La société des victimes*. Paris : La Découverte ; Revault d'Allonnes, M. (2008). *L'homme compassionnel*. Paris : Seuil.

⁶⁹ Ce que Debarbieux admet (op. cit, p. 108).

problème de sécurité⁷⁰. Une telle logique aboutit à étudier – et à désigner – certaines catégories de populations (familles socio-économiquement défavorisées, monoparentales) aux « comportements antisociaux », « déplaçant le centre de gravité de la notion de violence vers la mesure d'un degré de conformité sociale ». A nouveau, « les difficultés de définition de la violence ne cessent de renvoyer aux normes et aux rapports aux normes »⁷¹. La violence est donc bien, selon la formule de J. Pain (2000), non pas « un concept, mais un objet culturel, et plus que d'autres, un objet **idéologique** »⁷². Partant de l'étymologie et de l'anthropologie pour proposer plusieurs définitions génériques de la violence, il n'oppose pas subjectivité et pénal, mais s'attache à saisir le phénomène comme une situation institutionnelle symptomatique. En conséquence, se faire une idée la plus juste possible des violences en milieu scolaire passe par une approche des logiques des différentes catégories d'acteurs à travers « les dimensions contextuelle, situationnelle et interactionnelle »⁷³, où l'institutionnel et le pédagogique ont toute leur place.

Bruno Robbes,

Maître de conférences en Sciences de l'éducation (Versailles)

Texte 2 :

Par **Luc Pham**, IA-IPR-EVS

Directeur du Centre Académique d'Aide aux Écoles et aux Établissements de l'Académie de Versailles

« Violences, incivilités »

En tant que responsable d'un service dédié à la prévention de la violence et à la sécurisation des établissements scolaires, le CAAEE, Centre Académique d'Aide aux Écoles et aux Établissements, j'évoquerai brièvement, d'une part ce qui me paraît caractériser les violences et les incivilités à l'École, d'autre part ce qui me semble pouvoir être fait pour lutter contre elles.

Il me paraît vain de vouloir énumérer tout ce qui peut être à l'origine de la violence, en revanche, il me semble nécessaire de tenter de détecter ce qui, dans notre système, peut en être source, d'en limiter éventuellement les effets et de tenter ensuite de trouver et mettre en œuvre des réponses qui permettent de la combattre ou de la prévenir.

Concernant la nature des violences et des incivilités,

L'analyse des faits qui nous sont donnés à voir montre qu'on peut distinguer deux grandes catégories de problèmes : Les actes de violence qui relèvent d'un traitement judiciaire et qui restent encore exceptionnels d'une part, et un ensemble de faits plus répandus qui rendent la vie quotidienne difficile pour les élèves et les personnels, d'autre part.

⁷⁰ Carra, C. (2010, août-septembre). Violences à l'école : évolutions et interrogations (pp. 19-30). In *Regards sur l'actualité*, 363, Paris : La Documentation Française.

⁷¹ Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF, pp. 3, 4 ;

⁷² Pain, J. (2000). La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale (pp. 133-155). In *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 24,1, Bruxelles : De Bœck, p. 136.

⁷³ Carra, op. cit., p. 5.

Si le premier degré est concerné, ce sont les établissements du second degré et plus particulièrement les collèges et les lycées professionnels qui sont les plus touchés. En affinant l'analyse, on s'aperçoit que des établissements ayant pourtant des caractéristiques communes, notamment au plan socio économique, ne sont pas impactés de la même façon. On peut ainsi affirmer qu'un nombre limité d'établissements concentre le plus grand nombre de difficultés.

Concernant la nature des faits, ils sont essentiellement constitués par des atteintes aux personnes : violence verbale ou violence physique ; les premières victimes en sont les élèves puis les personnels, surtout victimes de violences verbales. Ce sont tout particulièrement ces violences souvent qualifiées d'incivilités, qui envahissent le quotidien et qui sont au coeur de notre travail de prévention.

Si les dernières statistiques sur les faits de violence ne montrent pas d'évolutions spectaculaires, elles confirment cependant une participation accrue des filles, un certain rajeunissement des auteurs et des faits liés aux nouvelles technologies, de plus en plus nombreux.

Traitement et prévention :

L'intolérance légitime face aux phénomènes de violence assortie d'une approche très centrée sur l'individu nous conduit trop souvent à focaliser notre attention sur ceux qui en sont les auteurs. Cela, avec d'autant plus de force que la violence perçue est aigue, finissant par oublier ce qui, dans notre système ou dans nos propres dysfonctionnements, peut être générateur de violence.

Evoquer cette question ne manque pas de soulever le paradoxe dont l'école est porteuse. L'École se doit d'être un régulateur des violences alors que ses activités, son organisation, son fonctionnement même, les suscite. Elle est à la fois lieu d'instruction et de socialisation, lieu de confrontation à l'autre et de confrontation aux normes, lieu de la frustration des pulsions et du développement du désir d'apprendre, lieu de résonance des tensions sociales et culturelles.

Ce paradoxe ne doit cependant pas nous exonérer d'une interrogation sur ce qui peut être fait pour limiter la violence générée par l'École.

Une analyse du fonctionnement du système montre qu'au sein de l'école, les élèves se trouvent contraints par différentes logiques : le cursus scolaire, l'organisation scolaire, les formes d'enseignements, les méthodes d'évaluation, les formes scolaires exigées, le contenu des savoirs, la posture pédagogique... Chacune de ces logiques peut générer de la violence.

Le **cursus scolaire** renvoie à la question de l'orientation, aux « bonnes » ou « mauvaises » classes ou séries, qui peuvent être perçues comme autant de sources de sentiment de relégation.

S'intéresser à l'**organisation scolaire** soulève la question de l'emploi du temps de l'élève, de son équilibre, des conditions matérielles, des règlements internes, et des obligations scolaires. Penser aux **méthodes d'enseignement** permet d'aborder la question de la forme : du cours magistral ou non, du travail seul ou en groupe, de la part laissée à la parole de l'élève. Bien souvent, l'oral et les travaux en groupes sont abandonnés parce que plus exposants aux tensions entre élèves. Pourtant, réfléchir aux moyens de maintenir des temps d'apprentissage en groupes, où l'acceptation de l'autre et de la norme collective est fondamentale, est indispensable.

Les méthodes d'évaluation : formatives, sommatives, exposant ou pas au regard des autres, elles peuvent stigmatiser ou être infantilisantes. La remise des copies, les

appréciations qui y sont portées, comme les paroles prononcées en conseil de classe peuvent être génératrices de grandes tensions.

Les formes scolaires exigées : dissertation, raisonnement scientifique, démarche d'argumentation, démonstrations mathématiques, qui font appel à des processus cognitifs, à des capacités d'abstraction, de sériation, d'imagination, de mémorisation se révèlent être un des creusets de l'échec scolaire si aucune proposition de remédiation n'est apportée.

Nous connaissons tous la relation qui s'élabore bien souvent entre cette situation d'échec et les comportements compensatoires que construit alors l'élève : attitude perturbatrice, voire violente.

La relation pédagogique qui traverse toutes ces logiques intervient, quant à elle, constamment dans le rapport que construit l'élève au monde des adultes, au système et aux savoirs. L'asymétrie fondamentale sur laquelle repose la relation professeur-élève ne doit pas empêcher une réflexion sur le statut de l'élève et de sa parole.

Une réflexion globale sur la prévention de la violence ne doit pas manquer d'explorer les pistes que je viens d'évoquer, elle appelle un renforcement de la professionnalité des enseignants, mais aussi de tous les adultes dans leur pratique ordinaire. Mais au-delà de ces pistes qui touchent essentiellement à la dimension individuelle de la prévention, il est nécessaire d'aborder ce qui, dans la pratique collective et la construction d'un cadre éducatif, contribue à faire œuvre de prévention.

Un des postulats qui fonde l'action de notre service est de considérer **l'établissement comme un système** où tout participe du traitement et de la prévention de la violence, où chacun, dans sa professionnalité et les missions qui lui sont dévolues, peut apporter sa contribution. Le constat auquel nous amène notre travail indique très nettement que le fonctionnement d'un établissement a une incidence forte sur le niveau de violence scolaire.

La réponse collective se montre bien supérieure à la somme des réponses individuelles, si pertinentes soient-elles. Dans le domaine de la prévention de la violence, « l'effet établissement » est particulièrement perceptible.

La réponse collective

L'exercice du métier d'enseignant s'est longtemps fondé, même lorsqu'il était normé, sur une pratique individuelle, l'affirmation de la liberté pédagogique de l'enseignant a conforté l'idée que chaque professeur pouvait penser sa pratique de façon assez autonome, et indépendamment de ses collègues et de l'établissement.

La réussite de l'élève s'est donc elle aussi longtemps pensée uniquement dans la classe, sans véritablement prendre en compte les effets du collectif et de l'établissement sur celle-ci.

La vie de la classe et ses règles pouvaient donc être élaborées de façon largement différenciée d'un professeur à l'autre.

Tant que l'autorité et la légitimité reposaient essentiellement sur le statut de l'enseignant, cette construction fonctionnait ; dès lors que le statut ne se fonde plus complètement sur celles-ci, des difficultés surgissent.

Il apparaît alors nécessaire de percevoir en quoi l'organisation et la dimension collective apportent une réponse forte en matière de prévention.

La cohérence

A chaque fois qu'un travail est fait autour de la cohérence de la réponse éducative des adultes, à chaque fois que la règle est élaborée, énoncée, appliquée par l'ensemble de la communauté, elle perd son caractère arbitraire et négociable; elle ne fonde plus son efficacité

sur la seule capacité de chacun à se faire respecter ou à imposer sa loi, mais sur une légitimité collective.

Le cadre protecteur

La cohérence des adultes, leur capacité à expliciter la règle, à la respecter eux-mêmes dans une posture d'exemplarité, la proportionnalité et l'individualisation de la sanction, le sens qui lui est donné, le respect du contradictoire et des procédures, la lisibilité des règles et des décisions, sont autant d'étapes nécessaires à l'élaboration d'un cadre protecteur et bienveillant, porteur d'un sentiment de justice où peut émerger un sentiment d'appartenance à l'établissement où l'adulte n'est plus porteur d'arbitraire, mais garant de la justice. L'autorité collective, ainsi élaborée, protège et légitime celui qui en adopte les règles.

La question du cadre est donc posée pour les élèves tout aussi bien que pour l'ensemble des adultes. L'affirmation de la liberté pédagogique de l'enseignant ne doit pas le conduire à une pratique pédagogique qui oublie ce cadre, conduisant inévitablement à un délitement de la règle collective.

La bonne application plutôt que la sévérité

La règle sociale n'existe que par la confrontation de celui qui la transgresse à la sanction. Déroger à la règle sans qu'une sanction s'applique conduit rapidement à sa dissolution.

Mais la sanction fonde son efficacité non dans la sévérité, mais dans son application la plus précoce et la plus vigilante.

On peut comparer les actes graves de violence à la partie émergée d'un *iceberg* ; vouloir traiter cette partie sans traiter le flotteur immergé qui les porte, ne résout pas la question de la violence. Se focaliser uniquement sur les faits les plus graves, ne vouloir s'attaquer qu'à la crête de l'iceberg conduit inexorablement à ce que le flotteur remonte et que la crête revienne.

Les actes transgressifs qui caractérisent l'adolescence, se construisent dans un rapport à la limite posée par l'adulte, dans une relation au seuil de tolérance admis et repéré collectivement. Si le seuil est bas, les transgressions se construiront essentiellement dans une marge légèrement au-delà de celui-ci, si le seuil de tolérance est élevé, les actes transgressifs se situeront à haut niveau. Si l'habitude permet un retard de 3 minutes, la transgression se fera à 5 minutes ; si elle est à 5 minutes, la transgression se fera à 8 minutes... si l'insulte est courante et non reprise, la transgression risque de se faire au travers d'autres formes de violence.

La reprise des petites transgressions demande une mobilisation forte et partagée mais elle ne nécessite pas la mise en œuvre d'un arsenal répressif très fort. Lorsque le niveau de transgression est élevé, il appelle rapidement des sanctions plus lourdes dont la banalisation symbolique pousse à la surenchère.

Ce n'est donc pas tant la sévérité des sanctions que leur bonne application qui en donne le sens et l'efficacité.

Mesurer

Afin d'objectiver la réalité de la violence, afin de ne pas se perdre dans le seul ressenti individuel, il apparaît nécessaire de mettre en œuvre des indicateurs qui permettent de mesurer les phénomènes, en particulier leurs évolutions dans la durée. La mesure des sanctions, des faits de violence selon leur nature peut donner à voir des évolutions que l'approche uniquement individuelle ne perçoit pas. S'apercevoir de ces évolutions peut

constituer un véritable levier pour une prise de conscience de l'effet du collectif en matière de prévention.

La mesure des phénomènes permet aussi de questionner l'efficacité des solutions et de les amender lorsque c'est nécessaire.

Les faits graves

Si le travail quotidien évoqué plus haut constitue la meilleure prévention, s'il contribue largement à faire baisser le niveau de violence, il ne met pas toujours à l'abri d'actes plus graves, parfois sidérants et dépassant les seuils imaginés. Leur caractère exceptionnel ne doit souffrir d'aucune négligence et appelle des réponses relevant d'un registre approprié. Le diagnostic de sécurité, le travail partenarial avec d'autres services de l'État ou avec les collectivités territoriales sur les questions de sécurité, l'intervention des équipes mobiles de sécurité sont autant de réponses dont la pertinence n'est plus à démontrer dans les situations les plus graves.

Angélisme ou répression ?

Il faut éviter de s'enfermer dans de fausses dichotomies, en opposant, par exemple, sécurité et éducation, ainsi que de croire en des solutions miracles. Seule l'articulation intelligente de ces niveaux de prévention et de sécurisation, dans leur spécificité, peut prétendre répondre à la diversité des situations.

Luc Pham,
IA-IPR-EVS

*Directeur du Centre Académique d'Aide aux Écoles et aux Établissements de l'Académie de
Versailles*