

Première partie

LES PRIORITÉS DE LA NATION

Dans cette première partie, les priorités de la Nation sont structurées selon les vingt-deux sujets que la Commission avait proposés aux débats, tant dans les établissements scolaires que les arrondissements, que sur le forum Internet. La présentation regroupe les sujets selon leur orientation dominante : « définir les missions de l'École » (chapitre 2), « faire réussir les élèves » (chapitre 3), « améliorer le fonctionnement de l'École » (chapitre 4).

C'est donc sujet par sujet qu'ont été synthétisés tous les « matériaux » du débat national, c'est-à-dire principalement les synthèses qui sont remontées à la Commission de chacun des treize mille débats qui se sont tenus dans le pays, puis, secondairement, les propos qui se sont échangés sur le site Internet et le contenu des lettres que la Commission a reçues. Les différents sujets n'ont pas été retenus avec la même fréquence, ni dans les débats ni dans les contributions directes. Mais qu'ils aient été beaucoup ou peu choisis, ils sont synthétisés ici avec une ampleur comparable.

Comme l'ont précisé l'introduction générale et le premier chapitre, les participants aux débats dans les établissements et les réunions d'arrondissement, les internautes et les personnes qui ont écrit à la Commission, présentent des profils particuliers. La synthèse de leurs propos peut donc présenter un certain biais, c'est-à-dire ne pas refléter exactement l'opinion moyenne du pays. Pour limiter ce biais éventuel, des enquêtes et entretiens complémentaires ont été réalisés (ce sont les « compléments du débat ») auprès des populations peu présentes dans les réunions, sur le site ou parmi les auteurs de lettres : les parents d'élèves, et notamment ceux qui sont de milieu populaire, les jeunes, mais aussi les chefs d'établissement scolaire (car la Commission avait souhaité qu'ils organisent les débats, ce qui les a conduits à s'y exprimer assez peu), et même les enseignants, puisque la moitié d'entre eux environ n'a pas participé. Sur ces populations particulières, comme sur l'ensemble des personnes, on dispose ainsi, pour les questions qui ont été posées dans ces enquêtes, de

résultats représentatifs. Ces questions ne portent pas sur tous les sujets, mais pour l'essentiel sur ceux qui ont été le plus souvent choisis dans les discussions : la motivation des élèves, la violence et les incivilités, l'adaptation à la diversité des élèves, l'intervention des partenaires de l'École, et notamment des parents, la prise en charge des élèves en grande difficulté, l'orientation. Sur tous ces sujets, les résultats de ces enquêtes figurent sous forme d'encadrés complétant le texte.

Ce qu'on y voit en particulier, et que les synthèses des débats ne montraient pas, c'est la diversité des opinions des parents d'élèves, des jeunes, des enseignants et des chefs d'établissement sur la plupart des questions. Il y a :

- soit trois pôles d'opinion : les parents et les jeunes, assez proches (et, souvent aussi, les parents de milieu populaire, qui ne se distinguent pas beaucoup de l'ensemble des parents), les enseignants, les chefs d'établissement ;
- soit deux pôles seulement, les chefs d'établissement rejoignant, selon la question, le pôle des enseignants ou celui des parents et des jeunes.

Mais, sur aucun sujet (sauf le rôle possible des médias), l'unanimité ne se fait entre ces acteurs de l'École. Ce qui laisse ouvert le choix de la politique éducative.

Chapitre 2

Définir les missions de l'École

Ce chapitre présente les constats et propositions qui ont été faits dans les différents débats, où qu'ils se soient tenus, dans les établissements scolaires, dans les arrondissements, mais aussi sur le site de la Commission et dans les lettres qu'elle a reçues, cela sur les sept sujets (du sujet n° 1 au sujet n° 7, cf. encadré, page 25) qui ont trait aux missions et aux valeurs de l'École. Deux d'entre eux, la question du « *socle commun de connaissances, de compétences et de règles de comportement* » et celle de la « *l'adaptation de l'École à la diversité des élèves* », font partie des sujets qui ont été le plus souvent choisis dans les débats. Pour limiter le biais éventuel qui peut résulter du fait que les participants à ces débats ont eu un profil particulier, des encadrés présentent sur certains sujets quelques résultats fondés sur des enquêtes représentatives auprès des parents d'élèves, des jeunes, des enseignants et des chefs d'établissement.

2.1 Quelles sont les valeurs de l'École républicaine et comment faire en sorte que la société les reconnaisse ?

Retenu par environ 15% des débats, le thème des valeurs de l'École croise un ensemble d'interrogations sur ses missions et son fonctionnement. Les débats à ce propos ne pouvaient manquer d'être influencés par la résonance médiatique donnée aux travaux de la commission Stasi sur les signes d'appartenance religieuse, au point que la question de la laïcité devient quelquefois prééminente sinon exclusive. Les positions énoncées apparaissent souvent radicales et éloignées d'un consensus. Elles reflètent dans une large mesure les points de vue des enseignants, majoritairement représentés dans les réunions qui ont abordé ce thème.

Les nuances sont assez peu marquées selon les lieux de débat. C'est à l'école élémentaire que s'énoncent le plus

souvent le dilemme « *enseigner et/ou éduquer* » et certaines craintes sur une « *marchandisation de l'École* » qui remettrait en cause la gratuité et l'égalité des chances. Une ferme opposition des professeurs des écoles et des collèges se manifeste contre une régionalisation à effets inégalitaires et des financements privés qui mettraient en péril le service public. C'est au lycée qu'on revendique surtout le renforcement des partenariats avec le monde économique. Enfin, on considère que les établissements scolaires des zones rurales respectent plus les valeurs républicaines que les écoles urbaines.

De façon générale, les constats et l'identification des causes d'un certain malaise concernant les valeurs de l'École l'emportent sur les « remédiations » préconisées. Le débat, réellement contradictoire, aura cependant permis de définir quelques pistes de réflexion et d'action susceptibles d'orienter la politique éducative.

CONSTATS ET DIAGNOSTICS

La question des valeurs de l'École est traitée sous deux aspects : les valeurs (ou plutôt les principes) de l'organisation et du fonctionnement de l'École ; les valeurs à transmettre aux élèves. Il existe à la fois une grande cohérence et une forte hétérogénéité des opinions sur les principes fondamentaux de l'École. Un consensus large s'établit sur la primauté de la laïcité, de l'égalité des chances et de la gratuité. Sont ensuite visés, avec une fréquence moindre : la mixité, le respect, la citoyenneté, la liberté, les savoirs, la neutralité et le service public. Un troisième groupe inclut la fraternité, l'esprit critique, l'autorité, l'effort, la tolérance, l'obligation d'instruction. Enfin, quelques principes sont rarement mentionnés : identité nationale, réussite de chacun, mérite individuel, collège unique, enseignement individualisé, solidarité, responsabilité, attention aux élèves en difficulté, travail, etc.

Les combinaisons de toutes ces notions sont multiples et il ne se trouve sans doute pas deux débats dont les participants attribuent aux valeurs qu'ils mentionnent le même contenu. La notion de « laïcité » en est un exemple caractéristique. Les divergences qui traversent la société à propos de ce concept et quant à l'intérêt d'une loi sur le port des signes religieux se reflètent ici. La diversité des points de vue apparaît même

quand il est question de valeurs apparemment plus simples, telles que le respect : respect des autres et de soi-même, respect de l'environnement (les locaux, la nature), respect des lois républicaines et morales, des différences, du savoir. L'analyse des discours sur les valeurs de l'École est en outre compliquée par une confusion fréquente entre d'une part, les principes que l'École cherche à appliquer dans son organisation et ses activités, d'autre part, les valeurs à inculquer aux élèves ; ou encore entre les valeurs fondamentales et les valeurs secondaires qui ne sont qu'un moyen pour accéder aux premières.

Valeurs de la République et valeurs de l'École

Ces difficultés ne peuvent masquer l'évolution profonde des représentations sociales concernant les piliers de l'École républicaine. Bien qu'on plaide encore en leur faveur, les principes qui ont fondé les lois scolaires de la fin du XIX^e siècle n'ont plus ni la même force, ni le même sens. Le petit nombre des références à l'instruction obligatoire peut s'expliquer par le fait que l'École de masse est un objectif atteint ; la fréquentation scolaire s'est banalisée, l'enseignement est devenu en soi une valeur primordiale de la société. Le cas de la Guyane où, du fait de la non-scolarisation ou de la déscolarisation, on considère que l'obligation scolaire est bafouée en tant que valeur de la République, constitue une exception. Quant à la gratuité, elle est tenue pour un préalable non plus à l'obligation d'instruction mais à l'égalité des chances et elle est surtout invoquée au nom de l'accès de tous aux activités péri ou parascolaires.

Parmi les nouveaux « piliers » dont l'École républicaine s'est dotée au long du XX^e siècle, certains restent incontestés, telle la mixité ; d'autres sont parfois remis en cause, comme l'égalité des chances, dans la mesure où l'École n'apparaît plus assez comme un « ascenseur social ». La subvention par l'État des écoles privées est parfois critiquée au nom de la laïcité car certains ne la considèrent plus comme une conséquence du principe de liberté de l'enseignement. Enfin, l'équité émerge comme une valeur importante mais pas encore pleinement comprise ni reconnue.

En ce qui concerne les valeurs que l'École doit transmettre aux nouvelles générations, la réponse la plus fréquente assimile les valeurs de l'École républicaine à celles de la République : la

liberté, l'égalité, la fraternité, à quoi s'adjoignent souvent la laïcité, puis la citoyenneté, la solidarité, la mixité, les valeurs morales, le civisme, le professionnalisme, la culture, etc. L'idée sous-jacente est que « *l'École n'a pas, en elle-même, des valeurs ; c'est la Nation qui doit les définir* » (lycée public de l'arrondissement de Melun).

Le sentiment d'un décalage avec les valeurs de la société

Or le constat est fréquent d'un décalage entre l'École et la société. La première doit inculquer aux futurs citoyens les valeurs républicaines et humaines (qui englobent égalité, fraternité, solidarité, épanouissement personnel, autonomie, tolérance, respect de l'autre, esprit critique, goût du travail, responsabilité, savoir, savoir-faire, savoir-être, politesse, ponctualité, sens du devoir, etc.) ; il lui incombe d'évaluer et de sanctionner. La société quant à elle valorise la satisfaction et la rentabilité immédiates, la compétition, le *zapping* (télévision, SMS), la facilité, le profit, le consumérisme, la chance voire l'injustice. Avec l'appui des médias et des milieux économiques, elle érige en modèle ce qui est le contre-exemple des idéaux de l'École. Un conflit de valeurs n'est donc pas surprenant entre enseignants et parents, quand ces derniers sont supposés accorder la priorité à l'individualisme, à l'argent, à la réussite sociale. Dans ce contexte, certains enseignants tiennent à une répartition prudemment complémentaire des rôles (l'École instruit, la famille éduque) ; beaucoup assument la responsabilité d'un travail éducatif qui pallierait les défaillances ou les difficultés parentales ; certains en viennent à considérer que les maîtres sont désormais contraints d'être plutôt éducateurs qu'enseignants.

Les opinions divergent aussi selon les représentations du positionnement de l'École par rapport à la société. Un premier point de vue insiste sur l'autonomie de l'École, qui doit être garante des valeurs de la République au-delà des modes et des évolutions sociales, économiques ou culturelles. Elle doit demeurer un havre, un sanctuaire, sans s'aligner, en particulier, sur les besoins des entreprises. En dépit du souhait de réhabilitation des métiers manuels et des filières professionnelles, l'opinion reste que, à l'écart d'un utilitarisme à court terme, l'école primaire, le collège et le lycée général et technologique ont d'abord à assurer la formation générale des citoyens. Il convient donc alors, selon ce point de vue, qu'ils se

recentrent sur l'acquisition des connaissances et compétences fondamentales (savoir lire, écrire, calculer, réfléchir, comprendre) qui conditionnent toutes les spécialisations futures. Sur un plan plus général, comme l'École se veut en prise directe avec la société, se pose la question d'un possible « *choc de deux cultures* » (écoles publiques de l'arrondissement de Tours).

Un deuxième point de vue prône l'ouverture de l'École, qui « *doit se faire respecter par rapport aux « invasions » des modes vestimentaires ou autres mais ne doit pas être imperméable à la société, à ce qui se passe en dehors* » (écoles publiques de l'arrondissement de Bourg-en-Bresse). Ce sont surtout des parents qui, en particulier au collège, regrettent le manque de prise en compte de la vie sociale et économique. « *On a peut-être voulu bannir de l'École – par excès de zèle et en toute bonne foi – toutes ces réalités de l'entreprise avec lesquelles le jeune débutant dans la carrière sera inévitablement confronté : respect de la hiérarchie, rendement, concurrence, dépassement de soi... Pour ouvrir sur la vie sans hypocrisie ni fausse pudeur, l'École doit redevenir un lieu d'exigence.* » (collège privé de l'arrondissement de Rodez). Il est parfois suggéré que l'École devrait ne pas se replier sur les valeurs nationales mais les repenser dans le contexte de l'Union européenne et de la globalisation. On attend de l'École qu'elle prépare les enfants et adolescents à la société dans laquelle ils vont vivre, sans négliger certaines difficultés du travail avec des élèves porteurs d'autres valeurs et sans exclure un rôle de rempart (contre l'individualisme, le consumérisme...).

La diversité culturelle et religieuse

Il semble unanimement admis que la diversité des expressions culturelles et religieuses constitue une richesse. Le trouble vient du manque de réponse claire à la question : « *Jusqu'où intégrer la diversité à l'École ?* » (collège public de l'arrondissement de Dinan). Reconnaître le brassage multiculturel comme une richesse à sauvegarder n'ouvre pas automatiquement à la religion les portes de l'École laïque et républicaine. Pourtant certaines interférences sont indéniables entre pratiques religieuses et pédagogiques : calendrier scolaire fixé en partie sur des fêtes religieuses chrétiennes ; « *zones de non-droit où des crucifix ornent les classes d'école publique... et zones de droits spécifiques comme en Alsace* » (écoles publiques de

l'arrondissement de Marmande) ; absences tolérées pour les fêtes religieuses ; cantine prenant en compte les interdits alimentaires – autant de faits qui mettraient en cause, selon certains, la laïcité réelle de l'État et de l'École. La laïcité consiste-t-elle dès lors à « *parler de la différence ou [à] gommer les différences* » (écoles publiques de l'arrondissement de Dijon), dans une École qui a obligation d'accueillir tous les enfants indépendamment de leur origine nationale, ethnique, culturelle ou religieuse ?

Les médias, la mode et la culture « jeune »

La culture « jeune » « *n'est pas qu'une mode, elle est aussi une quête identitaire, tant dans le conformisme que dans l'anti-conformisme... Les uniformes sont rejetés et pourtant la mode est aussi uniformisation avec un formatage relevant de la séduction portée par les médias* » (écoles publiques de l'arrondissement de Dijon). La mode des jeunes, comme celle des adultes, affiche les différences sociales et la tyrannie des marques. Une observation récurrente est que les marques vestimentaires fonctionnent comme signes distinctifs qu'on peut qualifier d'ostensibles, et qu'il conviendrait de parler également de « *laïcité économique* » (écoles publiques de Paris). Or il semble malaisé de faire respecter le règlement intérieur de l'école ou de l'établissement pour ce qui a trait à la mode (*piercing*, coiffures, tenues).

De nombreuses critiques, venant surtout des enseignants, sont émises sur les médias et d'abord sur les programmes des chaînes de télévision. Par ailleurs, l'insuffisance de la formation à la lecture de l'image laisse l'École sans contrepoids face aux séductions d'une culture de la vidéo et de l'inflation publicitaire.

PRÉCONISATIONS

Redéfinir, faire connaître et appliquer les valeurs de l'École

Le débat, réellement contradictoire, aura permis de mettre en évidence, outre la pluralité des opinions, la nécessaire clarification de concepts ou de mots d'ordre – liberté, égalité, solidarité, laïcité... – volontiers reçus comme évidents. L'opinion généralement exprimée est que l'École publique est laïque, mixte, gratuite et doit le rester. Mais pour certains les valeurs de la République gagneraient à être régulièrement question-

nées et explicitées pour que l'École reste un lien entre les générations et qu'elle intègre le monde contemporain tout en garantissant à la fois la morale sociale et le respect des libertés de chacun.

À cette fin, un ensemble de mesures concrètes est proposé : rappeler la nécessaire complémentarité des droits et des devoirs ; imposer un strict respect du règlement intérieur de l'établissement, lequel est à concevoir selon les valeurs républicaines ; réaffirmer l'importance de l'éducation civique et mettre en place des enseignements sur les règles du droit, l'équité, la politesse, la tolérance ; axer davantage la formation en IUFM sur l'enseignement des valeurs de l'École et réactiver les mouvements d'éducation populaire pour assurer une formation du citoyen tout au long de la vie ; favoriser le recours à des outils de communication modernes (moyens informatiques, clips vidéo) pour promouvoir les valeurs de la République ; organiser des « rencontres citoyennes » avec des élus, etc.

Pour assurer une réelle égalité des chances – sans qu'il y ait toujours unanimité sur les démarches envisagées – sont avancées à l'occasion des propositions de nature très diverse : maintenir la sectorisation comme moyen de mixité sociale et culturelle ; verser l'allocation de rentrée aux établissements ; fixer à l'âge de 5 ans le début de la scolarité obligatoire en vue d'une adéquation avec la politique des cycles qui favorise les progressions différenciées ; abaisser à quinze le nombre des élèves par classe et augmenter les moyens humains (trois maîtres pour deux classes dans le primaire) ; systématiser le tutorat et les classes passerelles pour les élèves en difficulté ; définir des « niveaux seuils » par rapport auxquels seraient repérées et mises en valeur les diverses compétences des élèves ; évaluer le futur citoyen selon ses connaissances mais aussi selon ses savoir-faire et savoir-être ; élargir aux lycées la gratuité des fournitures scolaires ; prêter des ordinateurs aux plus défavorisés ; mettre en place des mécanismes de régulation budgétaire afin de compenser les différences entre les ressources des collectivités territoriales, que la régionalisation risque d'aggraver.

Renforcer la laïcité tout en ouvrant sur l'histoire des religions et la diversité des cultures

Tout en acceptant la diversité et en reconnaissant les droits culturels de chacun, l'École doit fixer les « limites » et résister à l'emprise de tous les communautarismes. Les divergences sont manifestes dans la redéfinition des notions de « laïcité » et de « neutralité », qui impliquent tantôt l'acceptation tantôt le refus des différences. Si la pression des polémiques ambiantes est perceptible dans les opinions contraires émises au sujet du port de signes religieux et notamment du « voile islamique », il y a cependant entente sur le fait que le principe de laïcité soit réaffirmé et appliqué. L'accord est général sur la nécessité d'initier tous les élèves à l'histoire et au contenu des religions comme phénomènes culturels, hors de tout enseignement religieux (catéchisme, prosélytisme, etc.), et de lutter contre le racisme et les discriminations. Les opinions sont plus partagées quant à l'opportunité de généraliser à l'ensemble du territoire national, y compris en Alsace et Moselle où persiste le statut concordataire, la séparation de l'Église et de l'État ; de réexaminer le calendrier des congés scolaires et de faire respecter l'obligation d'assiduité en dehors des fêtes légales ; de supprimer des établissements publics les lieux liés aux cultes religieux.

Éveiller l'esprit critique

Pour s'ouvrir au monde tout en s'opposant à lui sur certaines valeurs, l'École devra développer les capacités d'argumentation et éveiller davantage l'esprit critique des élèves. Elle amènera ainsi les jeunes à se forger une réflexion personnelle, une attitude critique et une capacité de décryptage de l'image. Savoir organiser des débats devrait être une compétence requise de tout enseignant.

Si les tenues vestimentaires créent des problèmes, un retour à l'uniforme a moins de partisans que d'adversaires. L'opinion dominante est qu'il appartient au règlement intérieur de chaque établissement de définir, en concertation avec les élèves et les familles, les critères d'une tenue correcte. Sur ce point comme sur les autres, c'est donc vers des moyens de prévention et de « remédiation » mobilisés au sein même de l'École que vont les préférences.

2.2 Quelles doivent être les missions de l'École, à l'heure de l'Europe et pour les décennies à venir ?

Le débat sur les missions s'inscrit au cœur des interrogations de et sur l'École. Tous les acteurs s'accordent pour affirmer qu'il renvoie à un débat sur les valeurs, dominé par la question de l'égalité, et qu'il implique une analyse de sa délicate mise en œuvre, pour une culture partagée par les futurs citoyens et construite dans le respect des spécificités de chaque enfant.

Les échanges renvoient à la permanence des missions fondatrices de l'École de la République, telles que la fin du XIX^e siècle les a définies et légitimées. Néanmoins les perspectives sont modifiées à l'aune du contexte contemporain. La nouvelle donne sociale, culturelle et économique est en permanence prise en compte par les participants afin de mieux définir les conditions de la réussite de l'élève dans une société en constante évolution.

Comme « *les missions de l'École doivent être en cohérence avec la société que l'on veut* » (collège public de l'arrondissement de Vannes), celle-ci doit préparer les jeunes à la conquête de leur autonomie dans une société démocratique, sans nier un monde qui envahit le champ réservé de l'École et véhicule des comportements souvent antinomiques à sa vocation. Ces interrogations, voire ces inquiétudes, ont marqué beaucoup de débats.

VERS UNE CULTURE GÉNÉRALE MODERNISÉE

La mission première de l'École est d'instruire pour former des citoyens libres. La transmission des connaissances et de la culture est, de façon incontestée, considérée comme essentielle. Une haute ambition pour tous est revendiquée et il faut maintenir pour cela le niveau d'exigence des diplômes.

Étant acquis que « *l'instruction, c'est la liberté* » (écoles publiques de ZEP de l'arrondissement de Rodez), la maîtrise de la langue française en est la première des conditions. Les apprentissages de base à acquérir en priorité sont la lecture, l'écriture, le calcul. Viennent ensuite les autres savoirs traditionnels, auxquels des participants, nombreux, en ajoutent d'autres trop souvent négligés, manuels, technologiques, professionnels, pour construire un socle de culture commun ancré

dans les réalités sociales, économiques, politiques et culturelles de notre société.

L'École a pour mission de suivre l'évolution des savoirs et de les anticiper. L'ouverture au monde est très souvent souhaitée, qu'il s'agisse des arts ou des techniques nouvelles, de communication et de lecture critique de l'image notamment. On signale souvent comme obstacle majeur, leur accroissement et leur diversification continus. L'objectif d'un savoir encyclopédique est dépassé, la surcharge des programmes et l'accumulation constante des matières refusées. L'« *empilement des matières à enseigner* » crée un risque majeur, l'élève n'a plus le temps ni de comprendre ni de prendre plaisir à apprendre.

Une formule revient souvent : « *Il faut former mais non former* ». L'instruction est une œuvre intellectuelle, mais aussi morale et sociale : les savoirs et leurs méthodes d'acquisition sont créateurs des qualités essentielles à la dignité de l'homme, réfléchir et élaborer son jugement avec des capacités de recul et d'intelligence des situations, développer l'esprit critique.

Une exigence émerge, comme marque de la modernité : stimuler les aptitudes à la création, à l'initiative et à l'innovation. « *L'esprit de découverte doit être encouragé fortement* » (écoles publiques de l'arrondissement de Nancy). Du savoir, associé au savoir-faire, on passe au savoir-être social et culturel.

La forme la plus accomplie de l'action de l'Éducation nationale devient dès lors, pour la grande majorité des participants au débat, la conquête d'une authentique culture générale modernisée. Ouverte, elle ne saurait se réduire à la culture « classique », toutes les disciplines y contribuent. « *Elle doit être tournée vers l'extérieur, vers le monde (langues étrangères), vers l'économie (le monde du travail), vers la vie sociale (association, syndicat...)* ». » (réunion de l'arrondissement d'Alès). Elle est considérée unanimement comme indispensable pour acquérir une aptitude au changement et à l'adaptation dans une vie sociale et professionnelle pleine d'aléas. Dans notre monde incertain, « *l'adaptabilité à tout métier passe par un certain niveau de culture générale* ».

ÉDQUER ET STRUCTURER

Un large accord se manifeste sur la mission sociale de l'École :

« *L'École demeure le ciment de la société... Tout en acceptant les différences physiques et intellectuelles, elle se doit de bâtir un socle commun éducatif développant des valeurs citoyennes et un socle commun instructif permettant d'entrer dans une vie professionnelle réellement choisie* » (écoles publiques de l'arrondissement de Saint-Nazaire). Démocratisation et égalité des chances sont les deux défis majeurs. Le premier passe par l'accès de tous aux savoirs et par la formation de chacun en fonction de ses capacités et de ses rythmes. Le second pose la question de l'égalité devant le savoir et de la nécessaire adaptation à la diversité des élèves, principalement pour les élèves en difficulté. Les échecs de l'École en ce domaine lui sont parfois reprochés, mais ils sont imputés à la difficulté évidente de l'exercice.

Face au défi actuel de l'intégration, l'École doit faire vivre la mixité sociale, dès le plus jeune âge, et en ce sens elle se voit conférer une mission politique, elle « *doit être un instrument de paix sociale* » (écoles publiques de l'arrondissement de Sélestat-Erstein).

Lieu de vie collective, elle a la responsabilité d'en faire connaître et respecter les règles, c'est-à-dire les droits et les devoirs de chacun. Elle éduque à la citoyenneté, par l'organisation de la vie scolaire quotidienne, par l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) et par la mise en œuvre de moments de réflexion et de dialogue comme les heures de vie de classe. Dans l'exercice même de leur mission d'enseignement, les professeurs exercent un rôle éducatif par leur comportement, leur pédagogie, leur savoir, mais aussi « *par la valeur de l'exemple donné par l'enseignant dans la classe... L'École doit montrer à l'élève un monde structuré.* » (lycée de l'arrondissement de Toulon).

En revanche, la communauté éducative, dans sa grande majorité, refuse d'être la dépositaire unique de l'éducation. Les enseignants s'estiment le plus souvent mal préparés à un rôle pesant qui n'est pas leur vocation première. « *Des trois missions attribuées à l'École (instruire, éduquer, former), les enseignants ont l'impression d'avoir un peu plus de prise sur l'instruction et la formation mais se sentent assez démunis pour l'éducation, alors que c'est le domaine qui leur prend parfois le plus de temps (apprendre le respect de l'autre, les règles, la*

politesse). » (lycée professionnel de l'arrondissement d'Arras). Ils souhaitent une responsabilité partagée avec les parents.

Se pose alors le problème de la répartition des rôles, mais avec des registres distincts : « *Être enseignant, c'est un métier, être parents, c'est un devoir* » (écoles publiques de l'arrondissement de Bordeaux). La simplicité voudrait que les professeurs enseignent, les parents éduquent. Rares sont ceux qui soutiennent cette option, sachant bien que dans le monde actuel la part à accorder à l'éducation s'impose de plus en plus. L'éducation est un préalable chronologique à l'instruction : pour instruire, il faut un public éduqué ; l'instruction ne peut se passer d'un cadre éducatif.

Instruire et éduquer sont très majoritairement conçus comme indissociables, formant « *l'apprentissage du vivre ensemble* », l'une des missions de l'École. L'équilibre pour les concilier passe par un véritable dialogue entre les parents et les enseignants : ils doivent partager les mêmes aspirations, dans la confiance et le respect mutuels, et retrouver ensemble leur autorité.

Les enseignants comprennent que les parents soient inégaux devant leurs responsabilités éducatives et dans leurs rapports avec l'École. Certains vont même jusqu'à proposer, pour accompagner les plus fragiles, de créer des « *écoles de parents* ». En effet, « *l'École doit être porteuse d'espoir aussi bien pour les parents que pour les enfants* » (collège public de l'arrondissement de Rennes).

L'importance des assistantes sociales, des infirmières et des personnels des réseaux d'aide est très souvent signalée et leur coopération considérée comme très bénéfique. Ce thème est souvent l'occasion d'évoquer l'insuffisance des effectifs et des moyens.

L'affaiblissement de certaines valeurs sur lesquelles l'École reposait impose aujourd'hui de relever un défi nouveau : le goût de l'effort, le sens du travail, qu'il est très intensément demandé de revaloriser, apparaissent contestés. « *Nos élèves sont d'abord des tacticiens : faire le minimum nécessaire et suffisant pour obtenir le diplôme envisagé* », regrette un professeur, porteur d'une inquiétude générale (lycée de l'arrondissement de Lorient). Il faut donc au premier chef « *développer le goût du travail, de l'effort, de la réussite, donner le sens de la " valeur*

ajoutée " que chacun apporte dans son action ; développer la volonté de s'impliquer dans son projet personnel, donner un sens à son " entreprise " » (lycée de l'arrondissement d'Albi).

La société demande à l'École des vertus dont elle-même se dispense. Celle-ci devient parfois le dernier rempart culturel et éducatif, pour lutter contre la tentation généralisée du consumérisme. Comme « *l'argent est devenu l'instrument de la liberté* » (collège public de l'arrondissement de Châteaulin), les jeunes sont élevés dans le moule du consommateur.

C'est l'occasion de stigmatiser, très unanimement, la puissante influence des médias, qui véhiculent des valeurs contradictoires avec celles de l'École, qui donnent l'image fallacieuse d'un monde sans limites, où tout est facile et rapide. L'École doit lutter contre la dilution des repères. Face à l'obsolescence des modes socioculturelles, face au règne du *zapping*, est requis le retour, pour quelques-uns, à des cours de morale et pour la majorité à l'autorité du maître, de l'adulte, du savoir, du travail.

FORMER DES ACTEURS ARMÉS POUR L'AVENIR PROFESSIONNEL

Une exigence plus récente s'ajoute aux missions traditionnelles d'instruction et d'éducation : former le futur acteur économique pour construire son avenir et celui de notre société. L'École doit préparer à la vie active, adapter à un monde incertain, dominé par une économie difficilement contrôlable. La formation aux nouveaux métiers, la maîtrise des outils actuels de communication, l'Internet ou les langues étrangères, sont les nouvelles tâches de l'École, qui doit être en phase avec les évolutions de la société. Il faut éviter que ne se creuse un décalage entre les savoirs définis dans les programmes et la réalité, comme entre l'usage de méthodes de travail traditionnelles et le mode de vie des enfants d'aujourd'hui.

S'il y a consensus sur l'idée que l'École n'a pas à être rentable, elle n'en est pas moins interpellée sur ses rapports avec le monde du travail. C'est un point sensible. À la question : la préparation à la vie professionnelle est-elle l'une des premières missions de l'École ? La réponse est, très généralement non, mais s'expriment aussitôt des positions plus nuancées : « *L'École doit préparer les élèves à changer de métier tout au long de leur vie... Oui à l'ouverture sur le monde des métiers*

avec une approche spécifique selon les niveaux. » (écoles publiques de l'arrondissement de Sarlat-la-Canéda).

Une certaine frilosité s'exprime, plus ou moins fermement, lorsqu'on aborde la question du rapprochement avec le monde de l'entreprise. L'accord n'est pas unanime sur une position pourtant souvent affirmée, où « *une collaboration entre l'École et le monde économique semble nécessaire [ainsi qu'] une connaissance mutuelle et réciproque de ces deux mondes et des objectifs communs à atteindre* ».

Si les enseignants sont de plus en plus favorables à la découverte des milieux professionnels, à l'acquisition de méthodes de travail et de compétences transversales dont les élèves auront besoin quel que soit leur métier, comme à la définition commune des référentiels de diplômes professionnalisés, ils refusent le plus souvent que l'École réponde à des impératifs économiques de court terme.

Les parents, les élèves et les professionnels sont moins réticents et souhaitent plus d'informations sur les métiers et un réexamen des processus d'orientation. Relayant une forte pression sociale dans un contexte de peur du chômage, ils demandent l'instauration de véritables partenariats entre l'École et le monde du travail. Préparer les élèves à la vie active, c'est leur donner plus de liberté et de sécurité dans le choix de leur avenir, qui est bien évidemment professionnel.

C'est pourquoi se greffe une problématique plus complexe : les savoirs doivent être finalisés. Ne pourrait-on leur donner du sens en expliquant aux élèves l'utilité sociale et professionnelle de chaque discipline ? L'interrogation est fréquente.

CRÉER L'IDENTITÉ EUROPÉENNE EN CONFORTANT L'IDENTITÉ FRANÇAISE

La mission de l'École dans le cadre de l'ouverture européenne n'a pas dominé les débats, mais elle est défendue par des européens convaincus. Le rapprochement des contenus d'enseignement et des systèmes éducatifs est envisagé ; le processus engagé au sommet de Lisbonne en faveur d'une politique européenne de l'éducation est analysé et attendu, qui vise à « *améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement ; faciliter l'accès de tous à la formation tout au long de la vie ;*

s'ouvrir sur le monde extérieur » (réunion de l'arrondissement de Mâcon). Les plus audacieux vont jusqu'à vouloir « *instaurer un système européen d'éducation [où] certaines spécificités nationales devraient être conservées* » (lycée professionnel public de Paris).

La motivation première est liée à l'emploi et à la nécessaire mobilité des jeunes sur le marché du travail. Pour un certain nombre, l'École doit participer de l'effort national pour intensifier les échanges et la compréhension entre les pays européens et construire une Europe compétitive, soudée par une validation commune des diplômes. La mission d'offrir aux jeunes les outils nécessaires à l'ouverture européenne est souvent posée, s'appuyant sur des programmes et des manuels spécifiques en géographie, en économie, en histoire, en littérature...

Un large consensus se dégage pour souhaiter la maîtrise de deux langues européennes. Souvent on juge que l'une doit être abordée très tôt, dès l'école élémentaire, voire préélémentaire, mais une réticence s'exprime parfois : il faut d'abord maîtriser le français (cf. aussi page 70). Par ailleurs, faut-il imposer l'indispensable maîtrise de l'anglais ? Oui à l'issue des études secondaires, mais dans les synthèses qui en traitent, des débats forts s'engagent pour savoir si l'anglais doit être proposé ou imposé à tous dès le primaire : une certaine majorité penche en faveur de cette idée, mais une minorité virulente s'y oppose. Quelques-uns argumentent aussi pour l'enseignement d'une langue régionale. Ce consensus sur le nécessaire apprentissage efficace des langues vivantes est assorti d'une demande de moyens pour sa mise en œuvre, formation des maîtres et heures en petits groupes.

Des oppositions ou des craintes nombreuses s'expriment aussi. L'Europe est perçue comme un risque vers une École moins ouverte et plus ségrégative, l'École française comme une exception à conserver, parce qu'elle est moins soumise aux particularismes régionaux et qu'elle a pour mission première une haute ambition pour tous, ce qui ne semble pas être l'option de tous les voisins européens.

La position la plus fréquente est que l'École doit rester un projet national, mais que l'Europe constitue une occasion salutaire de revisiter le « vivre ensemble », l'une des missions essentielles de l'École. La prise en compte de la diversité culturelle de

l'Europe est acceptée à condition de partir de la connaissance maîtrisée de la culture française. Alors une éducation citoyenne européenne pourra se construire sur des valeurs communes.

« *L'École : mission possible* » (écoles publiques de l'arrondissement de Jonzac). Cette belle affirmation, optimiste et réaliste à la fois, résume assez bien l'esprit des débats. La tâche est haute, mais elle est rude ; inquiétudes et lassitudes côtoient ardeur et tension vers l'idéal. Aussi une attente s'exprime-t-elle, insistante : une meilleure reconnaissance des responsabilités, un meilleur respect de l'engagement des enseignants.

**L'École doit-elle se substituer aux parents « défailants » ?
L'opinion exprimée dans une enquête**

Une des grandes conclusions du débat consiste à prôner un certain recentrage des missions de l'École. Non pas sur la seule instruction, la seule transmission des savoirs. On reconnaît que l'École doit aussi éduquer. Mais plutôt « coéduquer », ou « éduquer en second », la principale responsabilité en cette matière revenant aux parents. D'où une question essentielle : que faire quand les parents ne peuvent pas, ou ne savent pas, ou, parfois, ne veulent pas assurer cette fonction ? Du débat remonte au moins l'idée qu'il ne faut pas que l'École se substitue à cette lacune. Alors, que faire ? Et cette orientation fondamentale est-elle, au-delà des personnes qui ont participé au débat, partagée par l'ensemble du pays ?

D'où la question qui a été posée à des échantillons représentatifs de personnes, de parents, de jeunes, de chefs d'établissement, d'enseignants : « *Avec laquelle de ces deux propositions seriez-vous le plus d'accord ?* » :

- « *Ce n'est pas le rôle de l'École d'éduquer les enfants à la place des parents qui ont du mal à le faire* » ;
- « *C'est l'École qui doit éduquer les enfants lorsque les parents ont du mal à le faire* ».

La première proposition recueille la majorité des suffrages de tous, sauf des chefs d'établissement. Deux tiers des personnes (et en particulier celles d'un certain âge), deux tiers des enseignants, et même trois quarts des parents et presque autant des jeunes, ne pensent pas que l'École doit combler cette lacune. En revanche, les chefs d'établissement se partagent à part égale, et même une légère majorité (52% contre 45%) pense au contraire que l'École doit se charger de cette mission. Ce sont les proviseurs qui se prononcent le plus de cette façon.

Nombreux sont ceux qui souhaitent que soit réaffirmée par le législateur l'importance de l'Éducation nationale ; certains vont même jusqu'à proposer que les missions de l'École soient inscrites dans le texte majeur qu'est la Constitution.

2.3 Vers quel type d'égalité l'École doit-elle tendre ?

Le principe de « l'égalité des chances pour tous » est accepté de façon unanime, mais sans qu'il donne lieu à une véritable réponse sur la façon d'y parvenir. S'exprime cependant de façon majoritaire un ensemble de revendications : effectifs réduits, gratuité effective, personnel suffisant, multiplication des classes charnières ou passerelles, etc.

La décentralisation et la désectorisation sont vivement condamnées comme facteurs aggravant l'inégalité et on remet majoritairement en question, dans sa forme actuelle, le collège unique. En revanche, à condition d'en améliorer la mise en œuvre et la gestion, on plébiscite le principe de l'hétérogénéité et l'organisation des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté).

À LA RECHERCHE D'UNE DÉFINITION IMPOSSIBLE

La notion même d'égalité pose manifestement problème, et dans la plupart des synthèses on s'interroge sur le sens à donner à ce terme. Une majorité dénonce clairement l'égalitarisme (« *L'égalité est une utopie, on observe une dérive vers l'égalitarisme.* » (lycée public de l'arrondissement de Strasbourg), c'est-à-dire l'égalité conçue comme un « moule » uniforme imposé à tous les élèves : « *L'enseignement collectif est par nature injuste puisqu'il consiste à traiter de manière égale des personnes inégales* » (lycée public de l'arrondissement de Périgueux).

On préfère dès lors très souvent le terme d'équité, qui correspond mieux à l'exigence reconnue et assumée de « *donner plus à ceux qui ont moins* » : « *se baser sur des principes d'équité plutôt que d'égalité* » (service académique, arrondissement d'Avesnes-sur-Helpe). Cela permet alors d'affirmer qu'il faut traiter les différences de façon équitable et non égale : « *Vouloir faire faire à tout le monde la même chose c'est*

le contraire de l'égalité des chances » (collège public de l'arrondissement de Nîmes), « *Donner l'égalité des chances aux élèves, c'est permettre à chacun de trouver et de suivre un parcours adapté à ses aptitudes, à ses besoins et à ses aspirations. En conséquence, cela implique la généralisation de structures diversifiées : travaux en petits groupes, cursus modulables tant dans la durée que dans les contenus, passerelles entre les formations, travaux en ateliers spécifiques.* » (réunion d'arrondissement d'Orléans).

En conséquence, il semble y avoir consensus sur l'équation : « égalité des chances = inégalité de traitement » ; ce que plusieurs synthèses résument dans des formules volontiers provocatrices mais symptomatiques des attentes majoritairement exprimées, telle : « *L'égalité c'est être inégal* » (écoles publiques de l'arrondissement de Strasbourg).

« Oui, mais » à la discrimination positive

On pourrait dès lors penser que, dans une telle logique, la discrimination positive s'impose. C'est loin d'être le cas. Rarement rejetée d'emblée, elle est cependant l'objet d'argumentaires contradictoires : on en souligne les dangers (« *Le jeu de la discrimination positive est un risque d'atteinte à la mixité sociale et peut conduire à des effets contraires aux buts visés.* » (écoles publiques de l'arrondissement de Marmande), avant d'en accepter le principe « *tout en soulignant les risques qu'une telle discrimination peut comporter, la majorité des participants adopte plutôt une position ouverte sur la question et admet la possibilité d'une telle discrimination* » (lycée public de l'arrondissement de Pau) et de dresser des garde-fous : « *La discrimination positive doit garder le même contenu d'enseignement que doivent étayer groupes de soutien, modules et méthodologie* » (lycée public de l'arrondissement de Bordeaux).

On cite les destinataires principaux de cette discrimination : les handicapés, les étrangers (« *La discrimination positive est nécessaire dans certains cas : il faut plus de moyens pour l'accueil des élèves handicapés (...) plus d'heures de français pour les élèves étrangers.* » (lycée public de l'arrondissement de Béthune) et les familles défavorisées dans une acception élargie du terme (« *Qu'est-ce qu'une famille défavorisée ? C'est*

une famille qui n'a pas compris l'importance de l'École pour son enfant. » (écoles publiques de l'arrondissement de Rennes).

On cible aussi certains domaines : l'âge de la scolarisation précoce, notamment dans les quartiers défavorisés, et parfois même avant deux ans révolus, les moyens alloués (« *Il paraît nécessaire de maintenir une discrimination positive dans la répartition des moyens au vu des difficultés rencontrées par certains enfants.* » (collège public de l'arrondissement de Ribeaupillé), la communication et l'information, le suivi individualisé (« *La mise en place systématique, en fin de journée, d'heures d'études réservées prioritairement aux enfants qui ne peuvent pas trouver au sein de leur famille l'accompagnement scolaire dont ils auraient besoin, animées par des enseignants et intégrées à leurs obligations de service.* » (collège public de l'arrondissement de La Tour-du-Pin), et l'accès aux grandes écoles : « *multiplier les expériences du type convention ZEP/Sciences-Po (...). De telles conventions auraient l'avantage de favoriser la mixité sociale dans les grandes écoles, où elle est dramatiquement absente (...) et de donner aux élèves de milieux défavorisés le sentiment que le travail et l'effort ont un certain poids face aux déterminismes sociaux.* » (lycée public de Paris).

Comment mettre en œuvre alors ce traitement inégal des différences ? Les diverses propositions seront appréhendées selon le domaine dont elles relèvent : institutionnel d'abord, pédagogique ensuite.

LE DOMAINE INSTITUTIONNEL

Quelques obstacles à l'équité

Un ensemble d'obstacles à l'équité, classés ici par fréquence décroissante, est évoqué dans les synthèses :

- « *La décentralisation (...) est ressentie comme une source redoutable d'inégalité.* » (écoles publiques de l'arrondissement de Dijon). L'inégalité des moyens mis à la disposition des écoles selon les communes est souvent citée en exemple : « *L'inégalité entre les communes crée des inégalités énormes entre les écoles en matière de budget de fonctionnement mais encore plus en matière de subvention. Il est craint que les lois de décentralisation n'accen-*

tuent encore les inégalités et que l'État joue de moins en moins son rôle de garant d'une égalité nationale. » (écoles publiques de l'arrondissement d'Alès). Dans le même esprit, on refuse également l'élargissement de l'autonomie des établissements.

- L'orientation par l'échec vers les filières professionnelles va de pair avec la mauvaise image des métiers dits « manuels » ; « *une implantation de filières technologiques et professionnelles dans des " lycées d'élite " (...) permettrait (...) une réduction des a priori* » (collège public de l'arrondissement du Havre).
- Le collège unique a montré ses limites non pas tant dans son principe que dans la pertinence de sa gestion : « *Comme le collège unique ne fonctionne pas ou mal pour lutter contre la reproduction sociale, il est nécessaire de pouvoir assouplir et diversifier le système éducatif* » (collège public de l'arrondissement de Lille), « *un collège pluriel pour des élèves pluriels* » (collège public de l'arrondissement de Lyon).
- Plus que l'opposition ZEP/non-ZEP à laquelle on pouvait s'attendre (cf. sur ce point le chapitre 5), c'est la disparité des moyens entre zones rurales et urbaines qui est soulignée : « *Les infrastructures des écoles urbaines sont plus performantes et modernes que celles des écoles rurales* » (écoles publiques de l'arrondissement de Dôle), « *le turnover systématique des enseignants dans les petites écoles rurales nuit à la qualité de l'enseignement et pousse les familles à scolariser les enfants dans les écoles urbaines. Il faut mettre en place une politique pour que toutes les écoles offrent les mêmes qualités d'enseignement* » (écoles publiques de l'arrondissement d'Ussel).

La mixité sociale

A contrario, sont évoqués des facteurs favorables à l'équité, au premier rang desquels la mixité sociale :

- Favorisant la mixité sociale, la sectorisation rallie pratiquement tous les suffrages même si l'on dénonce certains contournements et si l'on souhaite un assouplissement dans sa gestion : « *La sectorisation reste le système qui fera le moins de dégâts* » (écoles publiques de l'arrondissement de Dôle).

sement de Thionville), « *La sectorisation est un outil essentiel pour éviter la ghettoïsation de certains établissements et pour créer une véritable cohésion sociale* » (lycée public de l'arrondissement de Montbrison). Reste cependant le problème de la politique urbaine : « *Ce n'est pas une école ou une équipe pédagogique que l'on fuit, c'est un quartier. La réponse à apporter réside dans les politiques urbaines, dans la gestion des différents quartiers de la ville.* » (collège public de l'arrondissement de Grenoble).

- L'hétérogénéité des classes est vue comme une source de richesse pédagogique et sociale : « *Ainsi, la pratique des classes de niveau hétérogène se fonde sur le constat que les élèves défavorisés sont "tirés vers le haut" par les meilleurs élèves, sans pour autant nuire à la progression de ces derniers* » (collège public de l'arrondissement de Saintes), à condition de se doter des moyens nécessaires.

La question des moyens

Plus que des moyens financiers, cités néanmoins à propos des élèves en difficulté ou handicapés, on demande d'abord des moyens humains supplémentaires : des enseignants (« *Un maître supplémentaire pour trois ou cinq classes.* » (écoles publiques de l'arrondissement de Guingamp) pour s'occuper d'élèves momentanément en difficulté ; des psychologues, assistants sociaux ou infirmières pour résoudre les difficultés d'une autre nature ; des intervenants en arts plastiques ou en musique pour faciliter l'accès à la culture ; des professionnels pour faire découvrir les métiers.

La gratuité effective est très souvent réclamée : « *La gratuité est plus que jamais l'une des conditions de l'égalité des chances* » (collège public de l'arrondissement de Bonneville) ; elle doit être étendue aux manuels au lycée, au financement des sorties pédagogiques, etc.

On demande souvent des moyens financiers renforcés pour les élèves en difficulté, quitte, dit-on parfois, à supprimer ceux versés aux établissements privés. Et dans le même esprit, on recommande de « *développer et augmenter les aides de type bourses nationales* » (écoles publiques de l'arrondissement de Cayenne).

Les structures

Deux préconisations reviennent régulièrement : diminuer les effectifs des classes et développer d'autres types de classes. Classes charnières, passerelles, alternatives, spécialisées, à géométrie variable, modulaires, par unités de valeurs, etc. Les qualificatifs sont variés mais tous traduisent :

- le souci de prendre en charge de façon spécifique les problèmes de chaque élève : « *Il faudrait que les groupes soient à géométrie variable en fonction des disciplines et des compétences* » (collège public de l'arrondissement de Brioude) ;
- le souci de souplesse, de possibilité de retour dans un circuit normal : « *Des " solutions ouvertes " permettant, avec le maximum de souplesse et à tout moment, la réintégration du système " classique " une fois la difficulté réduite* » (collège public de l'arrondissement de Lille).

L'intérêt des cycles dans le primaire est souvent évoqué, mais on souligne la difficulté de les faire fonctionner efficacement : « *Il existe des textes (...) mais il y a difficulté d'application : raisonnement en terme de cycle et non pas de classes. Chacun doit se prendre en main pour faire exister davantage de passerelles entre les cycles.* » (écoles publiques de l'arrondissement de Nancy). On remarque en outre qu'il s'intègre parfois dans la réflexion sur le collège : « *Il faut développer le principe des cycles de l'école primaire dans le secondaire* » (lycée public de l'arrondissement de Vesoul).

La plupart des débats d'école, voire de collège, évoquent les RASED : « *Redonner au RASED son importance et lui donner les moyens de fonctionner efficacement pour permettre de détecter et de traiter rapidement les difficultés* ».

La demande de multiplier les internats revient régulièrement elle aussi.

La formation et l'affectation des enseignants

On insiste sur la formation, non seulement pour les enseignants débutants, mais aussi pour les professeurs des écoles : « *Leur donner des outils leur permettant d'apporter une aide efficace aux enfants qui franchissent les portes de l'école avec des handicaps* » (école privée de l'arrondissement de La Trinité), et

les professeurs, pour « *mieux gérer et prendre en compte des élèves aux parcours très hétérogènes* » (collège public de l'arrondissement de Lille). La demande d'« *une meilleure formation des maîtres en didactique de la lecture* » (écoles publiques de l'arrondissement de Mortagne-au-Perche) est récurrente.

Il faut aussi instaurer le travail en équipe, ce qui suppose de favoriser la stabilité : « *Besoin d'avoir des équipes stables, motivées et armées* » (écoles publiques de l'arrondissement de Nancy), et de donner un réel temps de concertation : « *Le temps de concertation doit être intégré à la fonction enseignante pour favoriser le travail en équipe* ». Il s'agit aussi de « *favoriser l'arrivée de maîtres expérimentés, volontaires et motivés, plutôt que de laisser les classes difficiles à des jeunes sortant de formation* » (écoles publiques de l'arrondissement de Lens).

En matière d'enseignements, on demande de ne pas restreindre l'offre, et de multiplier les options ou les filières proposées : « *On doit conserver la diversité des enseignements. Ceux-ci ne doivent pas être fonction de l'environnement social et géographique et offrir à tous les mêmes possibilités de formation* » (collège public de l'arrondissement de Moulins), « *proposer les mêmes options pour éviter les inégalités et les dérogations à la carte scolaire* » (écoles publiques de l'arrondissement de La Rochelle).

LE DOMAINE PÉDAGOGIQUE

Un suivi individualisé est une demande constante pour les élèves en difficulté, tant dans l'établissement scolaire, (heures de soutien, aide individualisée, tutorat, études) qu'en dehors (aide aux devoirs) : « *Donner plus à ceux qui ont moins besoin un travail individuel avec chaque élève qui en a besoin* » (réunion de l'arrondissement d'Issoire). On propose parfois de créer des « *espaces d'écoute pour les élèves en difficulté et les enseignants* », et d'organiser un dépistage et un traitement précoces des difficultés, notamment en lecture : « *Si beaucoup de problèmes étaient détectés précocement (...) et traités pour tout ou partie, des économies substantielles seraient réalisées dans le cadre de la scolarité future, mais également par rapport aux dépenses sociales et de justice pour les quarante ou*

cinquante années suivantes » (écoles publiques de l'arrondissement de Rennes).

La pédagogie différenciée est une démarche à développer, même si « *les enseignants éprouvent des difficultés à [la] mettre en place* » (collège public de l'arrondissement d'Arras) ; son intérêt est reconnu : « *Une pédagogie différenciée doit permettre à chacun de progresser à son rythme, en proposant à la fois soutien et approfondissement* » (collège public de l'arrondissement d'Évreux), car elle seule permet une gestion efficace de l'hétérogénéité : « *Amener chacun au maximum de ses possibilités, valoriser chaque élève en le faisant exceller dans le domaine où il est le plus doué (sans tendre vers une spécialisation trop précoce)* » (écoles publiques de l'arrondissement d'Avesnes-sur-Helpe).

L'engagement des parents est jugé capital. Il faut « *mieux [les] sensibiliser à leur rôle prépondérant dans la scolarité de leur enfant* » (écoles publiques de l'arrondissement de Besançon). Et pour faciliter le dialogue avec les enseignants, on suggère ici ou là des procédures nouvelles : « *La présence d'un tiers lors de ces rencontres fixerait les conditions optimales à ce que se conjuguent les désirs de réussite des parents et des enseignants* » (lycée public de l'arrondissement de Clermont-Ferrand). On évoque enfin l'intérêt d'une « école des parents », pour aider les familles à comprendre ce que l'on attend d'elles.

L'orientation

Le thème de l'orientation est le plus souvent abordé à propos des voies technologique ou professionnelle. Une meilleure information est souhaitée, notamment en direction des familles défavorisées : « *Il conviendrait qu'existe une véritable politique de découverte de la réalité des métiers, par des visites, des stages, des rencontres. Seules les familles de milieux socio-culturels favorisés ont un accès direct, efficace et concret à l'information* » (lycée public de l'arrondissement de Paris).

Ici ou là, on pense qu'« *une orientation pourrait intervenir dès la classe de 5^{ème}* » (collège public de l'arrondissement d'Ajaccio). Mais on insiste sur le fait qu'il faut faire preuve de souplesse : « *Laisser aux élèves une possibilité de retour après ces expérimentations professionnelles. Leur donner un droit de seconde chance, de seconde orientation après une remotivation* » (collège public de l'arrondissement de Chalon-sur-Saône).

Garantir un socle commun

La notion de socle commun est parfois assortie de celle de culture commune : « *L'École doit apporter une culture commune (théâtre, musées, expositions)* » (service académique d'Avesnes-sur-Helpe). Elle se fonde avant tout sur la maîtrise de la lecture et du langage : « *L'élève qui ne lit pas deviendra un "handicapé social". L'apprentissage du langage et de la lecture sont déterminants.* » (service académique, Charleville-Mézières). Toutefois, bon nombre de synthèses souhaitent élargir cette notion : « *un socle de savoirs communs qui permettent au futur adulte de s'intégrer dans la société et de comprendre le monde qui l'entoure (outils d'analyse) et de lui offrir un épanouissement personnel (éducation physique et sportive, éducation artistique)* » (collège public de l'arrondissement de Lille), et ne pas s'y restreindre : « *En parallèle à ce socle commun, des options de spécialisation et/ou d'approfondissement devraient être développées pour favoriser l'épanouissement de chacun* » (lycée public de l'arrondissement de Troyes).

Les programmes sont généralement jugés trop chargés, trop ambitieux ; dans l'enseignement primaire : « *Revoir la multiplicité des disciplines qui est trop importante (éviter la dispersion pour privilégier des connaissances solides)* » (écoles publiques de l'arrondissement de Montreuil-sur-Mer), comme dans le secondaire : « *Les programmes sont trop lourds, trop ambitieux par rapport à la réalité du terrain* » (collège public de l'arrondissement de Castelsarrasin).

La pluridisciplinarité est considérée, dans de nombreux débats de collèges ou de lycées, comme une bonne façon de lutter contre le saucissonnage des matières et la perte de sens qui en résulte : « *La pluridisciplinarité dans laquelle un même langage donne un sens commun à tous les enfants dans plusieurs matières* ».

Évaluer autrement

L'hétérogénéité soulève la question d'une évaluation rigide, ne prenant pas suffisamment en compte les efforts accomplis, les progrès réalisés, les compétences acquises : « *Dégager l'élève du système de notation mais avoir des exigences formatrices* »

(écoles publiques de l'arrondissement du Puy-en-Velay), « évaluer les élèves sur un système de compétences acquises et non-acquises qui pourraient être interdisciplinaires » (collège public de l'arrondissement d'Évreux). On évoque parfois le système des unités de valeurs : « La définition d'un minimum de connaissances et de compétences constituant un socle commun pourrait être couplée avec l'organisation des études non plus en classes d'âge mais en unités de valeur » (lycée public de l'arrondissement de Périgueux). Se pose enfin, ici ou là, le problème de l'objectivité : « L'enseignant ne devrait plus être à la fois juge et partie : enseigner et juger l'élève. Si les évaluations étaient ouvertes à avis extérieur avec des grilles d'analyse, l'équité serait assurée. » (service académique de Muret).

Ce que disent des familles et des jeunes d'origine populaire, au cours d'entretiens individuels ou de groupe

Discipline, orientation et soutien scolaire constituent trois sujets essentiels pour les parents et les jeunes de milieux populaires. Ils vont avec les représentations d'une École républicaine devant proposer égalité des chances et valeurs partagées. La question de la discipline renvoie autant à des souhaits de meilleures conditions de travail et de réussite scolaire qu'à des attentes de visibilité et de partage de normes que l'École doit promouvoir. Le mot le plus employé est alors celui de « respect », respect des rôles et des statuts, respect de l'élève par l'enseignant, respect du prof par l'élève, respect des élèves entre eux, respect de l'autorité du chef d'établissement, respect des parents...

Ce mot qui traduit la crainte et le désarroi tant face aux incivilités qu'à l'injustice ou à l'inégalité sociale, marque l'importance prise par les questions relationnelles et psychologiques. Il est en effet souvent question de relations affectives avec les enseignants qui doivent « traiter » chaque cas individuellement, diagnostiquer les goûts, les faiblesses, « se déchirer » pour faire aimer une matière et faire réussir chacun. Aux enseignants que l'on veut plus psychologues, plus pédagogues et plus à l'écoute, s'adjoignent des surveillants confidents, des assistantes sociales, des psychologues professionnels, des infirmières, des conseillers d'orientation, etc. L'École attendue est donc à la fois l'École républicaine ayant les mêmes règles pour tous et l'École individuelle à l'écoute de chacun.

L'orientation est une préoccupation essentielle car c'est autour d'elle que se joue aujourd'hui l'égalité sociale. Le désarroi de certains parents est patent. Beaucoup ont besoin d'être rassurés quant à la justice des orientations, à la pertinence d'un système basé sur la sélection par l'excellence scolaire dans quelques matières et quant à la compétence d'une institution, fermée sur elle-même et connaissant mal le monde du travail. L'ouverture des enseignants et de l'École vers les réalités sociales et économiques du monde du travail, est une attente non seulement d'aide à l'orientation effective des enfants mais aussi d'une plus grande proximité culturelle et sociale entre les parents et l'École.

La question du soutien scolaire est perçue comme un moyen d'aide aux enfants en difficultés scolaires mais plus largement comme un outil d'égalité des chances. Il s'agit ainsi de restaurer le rôle central de l'École, d'aider à la transmission de ses valeurs par la mise en évidence positive de ces temps de soutien et de proposer à tous les élèves des emplois du temps plus structurés, les protégeant de la rue et du temps vacant.

Enfin, les parents de milieux populaires, notamment ceux qui ont des métiers qualifiés, ont un respect des compétences et du métier des autres, et attendent aussi de l'École et des profs des marques de professionnalisme et de conscience professionnelle. Ils ont tendance à faire confiance à l'École mais souhaitent y reconnaître leurs propres valeurs de métiers, c'est-à-dire, notamment, responsabilité, valorisation des savoir-faire et de la qualité du travail, évaluation professionnelle des compétences, souci de la satisfaction.

2.4 Faut-il partager autrement l'éducation entre jeunesse et âge adulte et impliquer davantage le monde du travail ?

Le thème de la formation professionnelle a été plus abordé que celui de la formation tout au long de la vie. Les débats, convergents dans l'analyse de la situation et la vision des objectifs à atteindre, sont plus contradictoires quant aux solutions proposées. Ils s'organisent généralement autour de la question de la scolarité obligatoire au collège, du droit à la formation continue, de la reconnaissance des formations professionnelles initiales, du rôle de l'entreprise par rapport à l'École et dans la formation continue. La validation des acquis de l'expérience

(VAE), encore mal connue du monde éducatif de la formation initiale, intéresse tout en inquiétant certains partenaires.

FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET IMPLICATION DU MONDE DU TRAVAIL

Les points de vue sont plutôt consensuels sur la nécessité d'une formation tout au long de la vie et sur l'implication du monde du travail dans la formation. Quelle que soit la durée de la scolarité obligatoire, les apprentissages fondamentaux et l'éducation à la citoyenneté doivent être assurés par l'École, seule ou en liaison avec son environnement, car ces acquisitions sont la première des conditions d'accès ultérieur à une formation continue. Il y a un accord assez large avec cette idée que « *l'École doit être la source d'une culture générale qui reste un facteur de progression quelle que soit la vie choisie* » (réunion de l'arrondissement de Saint-Denis). Un élève peut alors faire observer que les connaissances ne peuvent se définir de manière statique : « *On n'a plus les mêmes besoins qu'auparavant. L'orthographe est peut-être fondamentale, mais moi je sais parler anglais et me servir d'un ordinateur, mes parents pas.* » (écoles de l'arrondissement de Reims).

Il y a consensus également sur le fait que l'accès à la formation continue en cours d'emploi devrait être un droit socialement reconnu mais beaucoup d'interrogations demeurent sur les conditions d'exercice de ce droit. La plupart des synthèses insistent particulièrement sur la « *seconde chance* » qui devrait ainsi être offerte à ceux qui ont quitté l'École prématurément, sans qualification.

L'articulation entre École et monde du travail

De manière symptomatique, l'articulation entre École et monde du travail est d'abord posée en termes d'orientation : l'orientation vers la voie professionnelle, qui permet l'entrée à plus court terme sur le marché du travail, devrait être le résultat d'un choix et d'un projet, et non par défaut. Il faut revaloriser l'image du travail manuel et des filières de lycée professionnel injustement dégradée, notamment dans les médias, mais aussi à cause de la faiblesse des rémunérations servies. Très

généralement, on affirme la nécessité de contacts accrus entre l'entreprise et le monde scolaire : « *Il faudrait des ponts plutôt que des passerelles entre le milieu professionnel et la formation* » (réunion de l'arrondissement de La Tour-du-Pin). Mais cet accord sur un principe masque de véritables clivages quant à l'ampleur et aux limites de ce rapprochement : il y a ceux pour lesquels « *les valeurs du monde du travail et celles de l'École, également estimables, doivent rester relativement étanches* » (réunion de service académique d'Aix-en-Provence), et ceux pour qui « *le monde du travail doit être impliqué à tous les niveaux des dispositifs de formation* » (réunion d'arrondissement du Puy-en-Velay). Cette divergence que l'on perçoit dans de nombreuses réunions d'établissement donne lieu à des propos assez appuyés sur les risques d'une « *formation trop spécialisée et restrictive qui [irait] à l'encontre de l'adaptabilité et de la polyvalence souhaitée* » (collège de l'arrondissement d'Oloron-Sainte-Marie). Ailleurs on affirme que « *l'implication du monde du travail doit se faire dans l'intérêt des élèves et il ne s'agit pas que l'école participe à la formation d'une main-d'œuvre adaptée au bassin local d'emploi ; ce n'est pas sa mission* » (collège de l'arrondissement de Rouen).

Il n'est pas sûr non plus que les ressources internes des entreprises soient mobilisées de manière très efficace. Ainsi le professionnel tuteur semble insuffisamment considéré : « *Le tutorat n'est pas reconnu dans les conventions collectives et pas reconnu non plus dans les évolutions des carrières individuelles* » (réunion de l'arrondissement de Nevers). Mais « *un bon ouvrier, un bon ingénieur, ne font pas forcément un bon formateur* » (collège public de l'arrondissement de Dieppe). À tout le moins, il est nécessaire que l'imbrication entre l'École et le monde professionnel repose sur un projet pédagogique bien défini : « *L'implication de l'entreprise dans l'enseignement ne doit pas être improvisée* ».

L'un des mots-clefs est la nécessité de s'adapter à des métiers en perpétuel renouvellement, au changement social : c'est ce qui justifie la formation tout au long de la vie et légitime la validation des acquis de l'expérience (VAE), saluée souvent comme une innovation majeure qui, sous certaines conditions, peut générer un développement significatif de la demande de formation continue.

DES PROPOSITIONS PARFOIS DIVERGENTES

Les propos sur l'organisation de la scolarité obligatoire et sur l'allongement des études sont très contrastés : si les réunions qui ont préconisé un report de l'âge de la scolarité obligatoire à 18 ans ou un abaissement à 14 ans sont rares, la proposition d'un *statu quo* à 16 ans s'accompagne d'une palette de points de vue sur l'organisation des études au collège ou sur la durée de la formation initiale scolaire.

Pour certains, « *la formation initiale est essentielle ; elle doit être aussi importante que la formation différée* » (lycée de l'arrondissement des Andelys). « *L'assemblée se prononce pour garder les enfants le plus longtemps possible au sein de l'éducation nationale. Elle ne souhaite pas les voir entrer trop rapidement dans la vie active.* » (écoles de l'arrondissement d'Amiens).

À l'autre bout de l'échiquier, s'expriment des conceptions assez radicales sur l'orientation à 16 ans jugée trop tardive pour les élèves en difficulté scolaire. « *L'allongement de la scolarité n'est pas une solution, l'objectif du bac à tout prix n'est pas souhaitable* » (lycée de l'arrondissement de Nanterre). Une réunion d'arrondissement (Vervins) regrette « *le déficit important d'élèves qui s'orientent actuellement vers les filières techniques, ainsi que l'âge auquel intervient la première confrontation avec le monde du travail ; ils pensent qu'à 16 ans, c'est déjà tard et qu'on pourrait commencer à 14, voire à 12 ans dès lors que les enfants ne sont pas motivés par le scolaire* ». D'assez nombreuses réunions de collège évoquent des « *structures* » permettant aux élèves de se diriger avant 16 ans vers une formation professionnelle, demandent un accès dès 14 ans aux formations artisanales par apprentissage, et vont, plus rarement, jusqu'à souhaiter le rétablissement de « *filiales* » au collège. Toutefois, nombre de synthèses recherchent les voies d'une meilleure diversification des parcours dans le cadre du collège pour tous : privilégier « *des dispositifs souples permettant des essais et des choix* » (collège de l'arrondissement de Rochechouart), maintenir ou développer les dispositifs existants (4^{ème} d'aide et de soutien, 3^{ème} d'insertion), voire développer l'alternance à partir de la classe de 3^{ème} (collège de l'arrondissement de Forcalquier).

Des exigences fortes concernant l'exercice du droit à la formation continue

En matière de formation continue, les propositions sont souvent formulées en termes généraux, sans se référer aux dispositifs existants ni prendre en compte les sources de financement. Ainsi, les bénéficiaires de formation continue devraient être plus nombreux. *« Il faut faciliter l'accès à la formation continue et l'ouvrir à tous car la prise de conscience du besoin de qualification peut s'effectuer une fois que la personne est sortie du système éducatif et se trouve confrontée au chômage et aux évolutions technologiques. »* (écoles de l'arrondissement de Thionville). On souhaite que soient privilégiés les jeunes les moins qualifiés : *« On peut imaginer que chaque jeune qui sort du système à 16 ans dispose d'un capital de deux ans dont il pourra bénéficier par la suite »*. La gestion décentralisée et paritaire de la formation professionnelle continue n'est en général pas abordée, si ce n'est pour regretter la modestie des acquis : droit des apprentis limité à vingt heures par an pendant six ans, congé individuel de formation d'un an seulement alors que l'accès aux diplômes supérieurs nécessite des paliers de deux ou trois ans. On va jusqu'à préconiser un crédit formation *« fondé sur un système à points, intégré dans un carnet de formation, comparable à un carnet de santé dans sa finalité, cumulant la formation initiale et professionnelle de la personne, ses acquis par ses expériences professionnelles et associatives, ses talents, ses aptitudes... »* pour faire du congé individuel de formation *« l'outil de développement de la personne et un nouveau droit social universel pour l'individu »* (lycée de l'arrondissement de Cognac).

Pour beaucoup la formation continue devrait être diplômante et dispensée dans les établissements de l'Éducation nationale. Toutefois, la formation de proximité, au sein des entreprises est parfois considérée comme nécessaire. L'idée d'un retour dans les structures de formation initiale auprès des jeunes scolaires, avec mixité des publics, est souvent avancée pour donner un nouveau souffle à la formation continue, pour aider les élèves à s'intégrer au monde des adultes ou pour utiliser des capacités d'accueil disponibles dans certaines filières professionnelles.

Valoriser la voie professionnelle de formation initiale

La revalorisation des filières professionnelles apparaît à tous comme un impératif. La première mesure est d'incorporer de telles offres de formation à un projet d'orientation qui peut, sans que cela devienne la règle, faire partie de la réponse nécessaire à l'échec scolaire d'élèves démotivés. La gratuité des formations professionnelles devrait être assurée afin de les rendre plus sûres pour les familles aux revenus modestes. Une information actualisée sur les débouchés, leur nature, leur localisation (notamment en PME-PMI) devrait être accessible auprès des conseillers d'orientation psychologues. On estime souvent que les élèves des lycées professionnels peuvent intervenir utilement dans les collèges. Un élève de lycée professionnel est « *applaudi par ses camarades* » lorsqu'il propose « *que les élèves des lycées professionnels aillent dans les collèges faire connaître ces filières* » (réunion de l'arrondissement de La Rochelle).

Beaucoup de synthèses insistent sur les stages intégrés aux formations professionnelles qui devraient être considérés comme une première expérience professionnelle et constituer une passerelle vers le monde du travail. Sans nier les difficultés qu'ils suscitent, les stages offrent une première occasion de contact avec l'entreprise. « *Une personne devrait être consacrée dans chaque établissement à la recherche et la gestion des stages.* » (lycée professionnel de l'arrondissement de Nogent-sur-Marne). L'encadrement pédagogique doit être rigoureux, et le système de tutorat en entreprise amélioré. On va jusqu'à demander « *des tuteurs et des entreprises labellisés ou certifiés par référence à des exigences de qualité* » (réunion de l'arrondissement du Puy-en-Velay). Mais on regrette aussi les imperfections du suivi des jeunes en entreprise par les enseignants eux-mêmes.

Quel partenariat entre l'École et l'entreprise ?

Multiplier les contacts entre monde scolaire et monde de l'entreprise est une demande assez générale, mais parfois discutée. La crainte que l'entreprise ne se serve de ce rapprochement pour imposer ses choix est fréquemment exprimée : l'autonomie de l'École doit être préservée. Il semble que la confiance dans les entreprises soit en baisse dans le milieu éducatif : on doute de la motivation réelle des entre-

prises, engageant par ailleurs des mesures de délocalisation génératrices de pertes d'emplois (propos tenus dans une école). On craint le « formatage » de jeunes immédiatement performants alors que c'est à l'entreprise d'adapter le jeune au milieu professionnel dès la première embauche. Toutefois, les débats montrent, très majoritairement, un fort réalisme dans l'appréciation des avantages de l'ouverture des établissements au monde du travail : on redécouvre les vertus des jumelages École/entreprise : « À chaque collège son entreprise, avec d'étroites relations tout au long de l'année et à tous les niveaux » (collège de l'arrondissement de Nancy). Les entreprises ne pourraient-elles utiliser avec profit les installations des lycées professionnels et des lycées d'enseignement général et technologique, souvent modernes, en échange de prestations telles que la formation des enseignants dans le milieu professionnel ou l'utilisation, dans l'entreprise, d'équipements plus spécialisés non-disponibles dans l'établissement ? On parle aussi d'eupéaniser les cursus professionnels pour favoriser « une meilleure connaissance, une découverte des langues, des systèmes sociaux et du monde du travail » (collège de l'arrondissement de Morlaix).

Mieux valoriser l'expérience professionnelle

Dès la formation professionnelle initiale, certains pensent « qu'il faudrait privilégier l'expérience et la mise en situation professionnelles pour l'obtention des diplômes. Au même titre qu'il existe le passeport informatique B2i, il pourrait exister le passeport pour l'entreprise, sorte de certificat d'aptitude à affronter le monde du travail. » (écoles de Saint-Pierre de la Réunion). Ceci nécessiterait, dit-on, que plus de poids soit accordé aux épreuves pratiques dans les règlements d'exams. Les formations par apprentissage, les contrats de qualification, les formations complémentaires d'initiative locale en alternance sont cités comme étant porteurs d'expérience professionnelle et facilitant l'insertion professionnelle.

Mais c'est la procédure de validation des acquis de l'expérience qui est reconnue, dans les débats, comme l'avancée décisive. Des questions sont soulevées sur la comparabilité des diplômes selon leur mode d'obtention, sur les difficultés rencontrées par les jurys de validation : « Il faut assez de temps pour lire et commenter les dossiers, évaluer par questionnaire technique ou petit test écrit éventuel, (...) revenir à une certification à

l'interne jointe au dossier pour des acquis professionnels dans l'entreprise » (lycée professionnel de l'arrondissement de Senlis). Enfin, plusieurs réunions souhaitent que les validations partielles puissent être suivies d'actions de formation permettant l'accès aux unités manquantes. Toutefois de nombreux participants reconnaissent qu'ils découvrent la VAE à l'occasion de ce débat.

2.5 Quel socle commun de connaissances, de compétences et de règles de comportement les élèves doivent-ils prioritairement maîtriser au terme de chaque étape de la scolarité obligatoire ?

La nécessité d'un socle commun, garant d'une École démocratique, est une opinion très largement partagée : « *Garder un socle commun permet de ne pas créer de filières trop tôt, car c'est une source d'inégalités* » (collège de l'arrondissement de Saint-Nazaire). Rares sont les débats où on lit une remise en cause de la question posée. Pourtant, à titre d'exemple, « *le retour aux fondamentaux est une valeur refuge piégée* » (écoles de l'arrondissement de Saint-Étienne), « *la notion de socle commun est une notion réductrice* » (réunion de l'arrondissement de Bourges).

Mais on relève souvent des opinions paradoxales, comme dans ce débat d'écoles de l'arrondissement de Beaune qui dénonce « *un sentiment d'éparpillement* » face à l'ajout de matières nouvelles, qui souhaite que l'École se recentre sur « *la maîtrise de la langue, des outils mathématiques de base, les compétences : observer et expérimenter, l'éducation civique, l'EPS, les matières artistiques* », tout en affirmant la nécessité « *des activités périscolaires culturelles et complémentaires* ».

QUELLES DÉFINITIONS DU SOCLE COMMUN ?

Derrière l'unanimité sur le principe, la réponse sur ce qui doit être maîtrisé au terme de chaque étape de la scolarité obligatoire apparaît beaucoup plus ambiguë : on retrouve souvent l'expression « *ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* », mais sans autre précision.

À la lecture des réponses données dans les collèges, on comprend qu'un élève entrant en 6^{ème} doit savoir lire, écrire, compter et communiquer. Au-delà, quelques rares débats ont réussi à préciser les pré-requis pour l'entrée en 6^{ème}. En français, « *savoir par cœur les conjugaisons au présent, futur, passé composé ; connaître et savoir énoncer les règles de grammaire ; savoir identifier dans une phrase le sujet, le verbe, les compléments ; savoir construire une phrase simple, claire, qui traduise bien sa pensée ; savoir répondre à quelques questions de compréhension sur un texte, savoir écrire lisiblement* », et en mathématiques, « *savoir poser et effectuer les quatre opérations, savoir calculer mentalement pour donner un ordre de grandeur par exemple, connaître le sens des quatre opérations et savoir reconnaître une opération dans un problème posé, être capable de raisonner sur de petits problèmes simples, savoir reconnaître une proportion et l'appliquer, en géométrie, reconnaître et construire des figures planes usuelles, calculer leur périmètre et aire respectifs* » (collège de l'arrondissement de Bordeaux).

La réflexion pour la fin de la 3^{ème} ne porte généralement plus que sur le français : savoir raisonner, observer pour analyser ; savoir ordonner sa pensée pour pouvoir l'exprimer ; savoir dégager les idées essentielles d'un texte ; savoir déceler l'implicite. À la frontière avec le français, deux compétences : avoir une aisance dans l'une des deux langues étudiées ; être capable de s'exprimer devant le groupe.

Globalement, les débats des écoles primaires mettent au même niveau compétences et connaissances. Au contraire, dans les collèges, on différencie le socle commun attendu de l'École (lire, écrire et compter), des savoirs et compétences que le collège développera ensuite. Certains débats de collège n'ont d'ailleurs parlé que du socle commun à l'école primaire. Dans les lycées, on pense volontiers que le socle commun de connaissances est défini par les programmes actuels.

La priorité aux connaissances ou aux compétences ?

Trois fondamentaux reviennent comme une antienne dans la quasi-totalité des débats : lire, écrire, compter. On note même une priorité pour la lecture, que l'on oppose à d'autres compétences ou disciplines : « *La lutte contre l'illettrisme est contradictoire avec l'anglais en primaire* » (écoles de l'arrondissement

de Guingamp) ; on propose même de récupérer pour le français les heures de langue vivante (écoles de l'arrondissement de Béthune). Mais les trois « fondamentaux » sont cités en général ensemble, auxquels s'ajoutent en second d'autres compétences ou connaissances.

On peut alors distinguer deux ensembles de réponses. Dans le premier, qui revient le plus fréquemment, les participants procèdent par ajouts après le traditionnel « lire, écrire, compter » : l'orthographe vient d'abord, puis le français et les mathématiques, puis une langue vivante, souvent l'anglais, à l'exclusion déclarée d'autres langues. Derrière cette première liste, arrive parfois l'éducation civique, ou l'éducation manuelle et technique.

Dans un deuxième ensemble, les participants ont affirmé qu'il ne fallait pas distinguer les compétences entre elles. Est ainsi affirmée l'importance d'apprendre à apprendre, d'imaginer, de « *découvrir le monde comme base de l'apprentissage de tout le reste* », d'acquérir des méthodes, de l'autonomie (en accordant alors moins d'importance aux contenus), de communiquer. Les disciplines sont jugées à égalité de valeur, et l'importance de l'EPS est souvent affirmée : « *c'est une matière fondamentale, qui développe le goût de l'effort, le respect des règles* » (écoles de l'arrondissement de Mulhouse). La phrase « *Toutes les matières se complètent pour que l'enfant maîtrise la lecture, l'écriture et les mathématiques* » (écoles de l'arrondissement de Pau) caractérise assez bien cette approche. Dès que l'on passe au niveau du collège, les compétences sont considérées comme aussi importantes que les connaissances : « *Au collège avec l'acquisition des savoirs viennent le renforcement des méthodes de travail, l'esprit d'analyse et de synthèse et l'autonomie qui doivent permettre et faciliter les différents apprentissages* » (collège de l'arrondissement de Bordeaux).

La maîtrise de la langue avant tout

Si l'on s'en tient aux connaissances, on retrouve en premier lieu deux disciplines, le français et les mathématiques, suivies de l'anglais et de l'histoire. Très souvent, la réflexion se limite au seul français, comme dans ce collège de l'arrondissement de Saint-Germain-en-Laye où l'on s'inquiète que « *les élèves au sortir du primaire ne maîtrisent pas pour la plupart la langue française* », pour regretter ensuite que « *de nouvelles matières*

enseignées (informatique) réduisent les heures des matières fondamentales comme le français ». Cela traduit une forte inquiétude face à l'insuffisante maîtrise de la langue.

Dans certains débats néanmoins, on estime la question faussée par l'évaluation nationale (CE2/6^{ème}) qui porte uniquement sur français et mathématiques. L'institution elle-même ne distingue-t-elle pas deux disciplines « nobles » aux dépens d'autres ? Cette suprématie est dénoncée : « *Plus le champ disciplinaire est vaste, plus les enfants ont des chances de s'adapter (au monde qui sera le leur dans dix ans). Il faut donc préserver l'ensemble des matières, et non se centrer sur français et mathématiques* » (écoles publiques de l'arrondissement de Cholet).

Certaines disciplines, comme l'éducation musicale, sont très peu citées. Par contre l'informatique apparaît fortement. Elle est souvent associée aux fondamentaux : « *C'est une mauvaise idée d'opposer apprentissages fondamentaux et autres apprentissages, l'informatique est indissociable des fondamentaux si elle autorise une pédagogie active permettant de rentrer dans ces apprentissages. L'École doit vivre avec son époque.* » (écoles de l'arrondissement de Saint-Étienne). On mentionne parfois la « connaissance sur les religions », ou la philosophie comme discipline à introduire dès le primaire.

On cite à l'occasion la suggestion du conseil national des programmes d'identifier plutôt des pôles : « *Pôle expression (langue française, langues étrangères, mathématiques), pôle connaissance de l'homme (histoire, littérature, géographie humaine, arts, techniques, sciences), pôle connaissance du monde (SVT, physique, chimie, une part des mathématiques), l'éducation civique et l'EPS participant aux trois pôles* » (collège de Paris).

L'accent sur les règles de comportement

Le « savoir-être » est régulièrement cité dans les débats. Ainsi dans des écoles de l'arrondissement de Nantes, on réfléchit sur le « *vivre ensemble comme entrée dans la citoyenneté et la démocratie* », partant d'une « *prise de connaissance des règles à intégrer et à respecter* », d'un travail sur « *les valeurs de tolérance* », ou sur « *l'ouverture nécessaire à la compréhension de la société dans laquelle ils évoluent* ». Reviennent très souvent les termes « respect, règles, écoute, contrat,

sanction ». On insiste sur la qualité des relations élèves/professeurs (langage correct, vouvoiement, respect mutuel), et on met souvent l'accent sur l'image positive que les parents doivent donner de l'École pour que les élèves la respectent. Certains débats ont traité en premier lieu la question des règles de comportements, voire n'ont traité que celle-là. Ainsi « *la notion de comportement doit être un préalable à toute forme d'apprentissage* » (première phrase du débat d'un lycée de l'arrondissement d'Ancenis).

Deux affirmations sont récurrentes : redonner le goût de l'effort (valoriser le travail) et apprendre à communiquer pour éviter la violence.

**Que doivent savoir les élèves ?
Quelques propositions issues du forum**

À titre d'illustration, voici quelques-unes des propositions qu'on peut dégager des discussions sur un des forums du site Internet de la Commission, celui qui traitait de ce que doivent savoir les élèves.

- Définir le socle commun de notions incontournables à la formation de l'intelligence (grammaticale, conjugaison, orthographe, calcul et géométrie) qui se sédimentent progressivement, en leur temps, jusqu'à ce que l'élève ne se rende même plus compte que ces acquis sont en lui.
- Repenser les contenus de l'École en termes de formation des personnes dans une perspective dynamique du développement de la personne.
- Afficher la cohérence entre les divers enseignements dispensés.
- Refondre complètement les programmes dans une langue qui ne soit pas celle de la pédanterie mais qui sache se mettre à la portée des enfants et de leurs parents : cesser d'inonder les enfants, en français notamment, d'expressions abstraites.
- Ne plus faire tous les ans toutes les disciplines.
- Pouvoir, selon les problèmes du terrain, combiner la transmission du socle commun avec le projet d'établissement.

DES DIFFICULTÉS À RÉSOUDRE

Les moyens pour parvenir à la maîtrise de ce socle commun apparaissent souvent problématiques.

Des programmes trop lourds

Au rang des difficultés, les programmes jugés trop lourds et les méthodes peu accessibles sont le plus souvent cités :

- Nombre de synthèses dénoncent la trop grande ambition des programmes (surtout ceux du primaire) : *« Il a été constaté que la lourdeur des programmes pouvait être considérée comme étant à l'origine des lacunes constatées chez les élèves (...) : bien des éléments de base, tant au niveau des savoirs que des méthodes demeurent non acquis. Des programmes moins ambitieux permettraient des savoirs mieux maîtrisés et moins d'élèves en difficulté »* (lycée public de l'arrondissement de Vesoul).
- Cette lourdeur des programmes a pour corollaire des redites entre le primaire et le collège : *« Les programmes de primaire sont très ambitieux et ne permettent pas d'atteindre semble-t-il les objectifs fixés. Restons modestes et surtout n'empiétons plus en primaire sur les programmes du collège »* (collège public de l'arrondissement de Bordeaux).
- On propose alors parfois des programmes « modulables » à partir d'un tronc commun : *« Concevoir des programmes par étages successifs, comprenant une culture commune pour tous et des domaines d'approfondissement ou de soutien, prenant en compte la diversité des élèves »* (collège public de l'arrondissement de Belfort).
- On accuse aussi souvent la fréquence des réformes de ces programmes, qui débouche parfois sur un manque de lisibilité : *« Des représentants de parents d'élèves ont fait part de leur souhait de voir les méthodes regagner en transparence (...) ils considèrent que les méthodes actuellement utilisées sont le plus souvent difficilement compréhensibles pour les parents et empêchent ces derniers de jouer le rôle de véritables partenaires de l'enseignement »* (réunion d'arrondissement de Wissembourg).

Problèmes d'organisation et contraintes d'environnement

Beaucoup de synthèses avancent la rupture entre les cycles pour expliquer la non-acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences, en visant surtout la liaison entre le primaire et le collège : « *Pour définir un socle commun, il faut d'abord employer un vocabulaire commun à l'ensemble du corps enseignant entre le primaire et le collège sur les capacités attendues* » (collège public de l'arrondissement d'Alençon).

On critique aussi la surcharge des classes, au motif que l'allègement des effectifs est la condition pour gérer leur hétérogénéité (« *Nécessité de baisser les effectifs des classes (...) si on veut leur conserver une certaine hétérogénéité sans que cela devienne un handicap.* » (collège public de l'arrondissement de Moulins), celle-ci étant parfois plébiscitée (« *Les classes uniques dans les villages qui permettent à la fois une aide entre élèves de niveaux hétérogènes et un apprentissage de l'autonomie mériteraient plus d'attention sans toutefois constituer un modèle.* » (écoles publiques de l'arrondissement de Chambéry).

L'insuffisance des volumes horaires dans les disciplines relevant des apprentissages fondamentaux, notamment le français, est souvent relevée : « *La maîtrise de la langue natale fait partie des matières prioritaires, mais si tel est le cas, il faut allouer à cette matière un horaire obligatoire plus important et qui pourtant n'a fait que se réduire au fil des années* » (collège public de l'arrondissement d'Istres).

Plusieurs synthèses évoquent un phénomène de « contamination » de l'École par la société : « *L'École est consommée comme on consomme les activités de loisirs : phénomène de zapping lié à une suractivité des enfants* » (écoles publiques de l'arrondissement d'Arras). Ce phénomène est incompatible avec la « linéarité » obligée des processus d'apprentissage : « *Le programme comme l'emploi du temps envisagent les acquisitions selon un rythme linéaire, une heure après l'autre, sans pause ou retour en arrière. Cette linéarité, cette continuité est en contradiction avec le rythme des élèves habitués au zapping.* » (collège public de l'arrondissement de Cambrai).

DES PISTES POUR AVANCER

À l'opposé de ces difficultés, un ensemble de facteurs offrent des opportunités pour avancer.

Faciliter l'acquisition des compétences

La première idée, très souvent évoquée, est l'individualisation du suivi des élèves, illustrée souvent par la mise en place d'un tutorat (par un adulte ou un autre élève), en réponse aux rythmes d'apprentissage forcément différents des élèves : « *Le temps vient à manquer pour digérer. Le temps est nécessaire pour que chacun des collégiens, à son rythme, puisse se bâtir un socle.* » (collège public de l'arrondissement d'Amiens).

On suggère aussi de clarifier et hiérarchiser dans les programmes les compétences attendues, afin que l'enseignant sache lesquelles il doit privilégier à chaque étape : « *Étant donnée la multiplicité des domaines abordés à l'École, un choix de priorités est nécessaire à l'intérieur de chaque matière. Celui-ci pourrait être facilité par l'établissement d'une liste adjointe aux programmes d'un classement des compétences tel celui figurant dans les documents d'accompagnement des évaluations nationales (de base, approfondies, remarquables).* » (écoles publiques de l'arrondissement de Béthune).

Afin d'éviter l'éparpillement entre disciplines, préjudiciable à l'acquisition d'un socle commun, un certain nombre de synthèses proposent de développer les démarches transversales : « *Au collège, la transdisciplinarité doit permettre la recherche des capacités communes à différentes disciplines et générer la cohérence des enseignements* » (collège public de l'arrondissement de Metz). On insiste aussi sur l'implication de toutes les disciplines dans l'apprentissage de la langue française : « *Un objectif se dégage : tous les professeurs sont des professeurs de français et développent dans leur discipline les capacités énoncées plus haut* » (collège public de l'arrondissement de Saint-Quentin). On souhaite aussi développer le travail en équipe, afin notamment de s'entendre sur les apprentissages fondamentaux et d'harmoniser la répartition du travail.

L'expression dans une langue étrangère est souvent considérée comme intégrant le socle commun prioritaire, avec toutefois une absence de consensus sur la pertinence de son apprentissage dès le primaire ; on préconise un séjour obligatoire dans un pays européen (de durée variable) et l'intervention d'assistants étrangers.

Développer méthodologie et pratiques

L'acquisition de méthodes est jugée essentielle : « *Il semble plus important d'acquérir des méthodes de résolutions par rapport à des questionnements. Le tout n'est pas d'accumuler des connaissances mais c'est d'apprendre à restituer, à se questionner, à réfléchir, à réinvestir.* » (écoles publiques de l'arrondissement de Mulhouse). En effet pour beaucoup « *l'objectif est de donner aux jeunes collégiens les compétences qui leur permettront de rendre les savoirs acquis opérationnels* » (collège public de l'arrondissement de Lons-le-Saunier). Plusieurs synthèses soulignent par ailleurs l'intérêt pédagogique qu'il y a, dans l'acquisition des fondamentaux, à recourir à l'exercice de la mémorisation. On estime aussi dans un certain nombre de débats que la pratique de l'oral constitue la base de toute acquisition de compétences et de connaissances.

L'opinion des parents d'élèves qui viennent d'entrer en 6^{ème} sur la scolarité primaire de leur enfant et son entrée au collège

Les parents d'élèves qui viennent d'entrer en 6^{ème} portent un jugement assez favorable sur l'école primaire que vient de quitter leur enfant : la moitié considèrent que « *la scolarité en primaire, du CP au CM2, s'est très bien passée* », un gros tiers « *assez bien passée* », ce qui est certes une expression un peu vague. Le rythme des apprentissages est un peu moins apprécié, mais encore positivement (pour un tiers des parents, il était « *très bien adapté* », pour plus de la moitié « *assez bien* »). Les enseignants leur paraissent souvent compétents : pour une grosse moitié « *très compétents* », pour un gros tiers « *assez* ». Le jugement est évidemment beaucoup plus favorable lorsque l'enfant n'a pas de difficultés, mais même en cas de difficultés, il reste très positif.

Et pourtant, les parents le reconnaissent eux-mêmes, nombre d'élèves ont des difficultés : un tiers d'entre eux disent que leur enfant en a beaucoup ou un certain nombre (avec des différences sociales bien connues : 14% des enseignants déclarent que leur enfant a des difficultés, contre 44% des artisans et commerçants ou 38% des ouvriers). Ou, autre indicateur, convergent, 30% disent que leur enfant est moyen ou insuffisant. Les difficultés sont, selon eux, plus fréquentes en français qu'en mathématiques, et surtout qu'en éducation physique et sportive (deux fois plus), elles concernent plus les garçons que les filles. Aux dires des parents, les deux champs où les difficultés sont les plus fréquentes sont l'orthographe et l'expression écrite, beaucoup plus que la lecture et l'expression orale. Ils citent aussi des aspects relatifs aux méthodes de travail,

particulièrement la persévérance devant la difficulté, la gestion de son temps, le fait de présenter son travail avec rigueur et clarté : un quart des parents jugent sur ces points leur enfant peu ou pas capable. Sur toutes ces dimensions l'écart entre filles et garçons est grand, et souvent considérable. Par exemple, deux tiers des filles sont, selon leurs parents, très bonnes ou bonnes en français, contre un garçon sur deux seulement ; ou elles présentent presque toutes des qualités de rigueur et de clarté, contre deux tiers des garçons seulement. Ces impressions ressenties par les parents confirment parfaitement ce qu'ont appris depuis longtemps les évaluations objectives du niveau des élèves : l'échec ou la difficulté scolaire concerne beaucoup plus les garçons, et cela très tôt.

Une certaine contradiction se fait donc jour entre le fait d'être assez satisfait, et l'impression qu'un certain nombre d'élèves ont des difficultés. Comment réduire ces dernières ? Si elles se sont manifestées au cours de l'école primaire, le redoublement a-t-il été une solution ? De fait, 17% des enfants ont redoublé et leurs parents en sont contents (pour la moitié, ce fut une « *bonne chose* », pour un tiers « *plutôt une bonne chose* ») ; peut-être parce qu'ils « *ont eu le sentiment qu'il a travaillé différemment de l'année précédente* » (77%), beaucoup plus souvent que de « *refaire la même chose* » (23%), ce qui est assez inattendu. Quoi qu'il en soit, ces parents retrouvent l'avis moyen des parents dans le pays, favorables au redoublement (cf. encadré, page 108). Faudrait-il que les parents soient plus associés à l'enseignement dispensé ? Trois quarts jugent qu'ils l'ont été suffisamment (la question portait sur le CM2), un quart insuffisamment ; mais, ce qui est peut-être plus significatif, 40% auraient souhaité y être davantage associés : forte minorité (car la majorité, 60%, jugent que « *c'était bien comme cela* ») qu'il est peut-être d'autant plus nécessaire d'entendre qu'elle est plus élevée quand l'élève a des difficultés, et même devient la majorité parmi les parents qui déclarent que leur enfant n'a pas un bon niveau en fin de CM2.

La difficulté, repérée en ce début de 6^{ème} vient-elle du passage de l'école au collège, avec la complète transformation de l'enseignement que ce passage entraîne ? Oui et non, semble-t-il, car ce passage est à la fois bien ressenti par les enfants, selon la majorité de leurs parents, et génère des réactions négatives dans 30% des cas, ce qui est beaucoup. C'est, selon eux, plutôt à des lacunes de l'école primaire qu'il faut rattacher ces difficultés, qu'à la difficulté à s'adapter à la 6^{ème}. D'ailleurs, selon la grande majorité des parents, l'enfant était bien, ou plutôt bien, préparé à entrer en 6^{ème}. Cela n'empêche pas qu'il puisse avoir du mal à s'adapter, notamment sur l'organisation de son travail : ainsi le fait d'avoir désormais le travail à faire à la maison plusieurs jours avant déroute un quart des enfants, et même, ce qui est révélateur, 40% de ceux qui ont des difficultés. Comment

améliorer le passage en 6^{ème} ? Par trois voies principales, qui recueillent chacune les suffrages d'à peu près les deux tiers des parents interrogés. D'abord « *en enseignant dès le CM2 les méthodes de travail de la 6^{ème} : cahiers de textes sur plusieurs jours, devoirs sur plusieurs jours, etc.* » ; puis « *en organisant dès le début de la 6^{ème} des cours de soutien pour les élèves ayant des difficultés* » ; enfin « *en favorisant la liaison CM2/6^{ème} entre professeurs et professeurs des écoles en faisant des travaux et des projets communs* » (les parents enseignants sont plus réservés que les autres parents sur ces deux dernières solutions, ce qui au moins pour la dernière paraît singulier quand on sait l'absence fréquente de liaison).

L'enseignement paraît trop théorique et abstrait : « *Le collège amène un enseignement général, vague, abstrait, (...) les élèves n'ont pas conscience de ce que l'on veut leur apprendre au travers de toutes les matières* » (lycée professionnel public de l'arrondissement d'Aurillac). Pour redonner du sens aux apprentissages on se tourne vers les activités manuelles : « *Des activités manuelles, concrètes ne pourraient-elles pas les rapprocher de la réalité en les décrochant de l'abstraction ?* » (collège public de l'arrondissement de Morlaix).

Cette revalorisation du professionnel apparaît d'ailleurs liée au problème du socle commun : d'un côté on souligne que le socle commun dit « culturel » s'avère tout aussi indispensable dans le domaine professionnel et, d'un autre côté, on signale que la maîtrise du socle commun des comportements peut être favorisée par des formations plus pratiques.

Instaurer un partenariat parents/professeurs effectif

De nombreuses synthèses revendiquent un plus grand engagement de la part des parents : dans l'éducation de leurs enfants et la perception que ces derniers ont de l'École (« *C'est aux parents de donner une valeur positive au mot École, afin que l'enfant ait intégré la scolarité comme un élément formateur de réussite, et non pas une contrainte.* » (collège public de l'arrondissement de Dunkerque), mais aussi dans les apprentissages fondamentaux (« *La famille a un rôle important à jouer pour donner à l'enfant ce goût de lire. Les parents devraient lire les livres proposés aux enfants, avoir des conversations avec leurs*

enfants autour de la lecture. » (écoles publiques de l'arrondissement de Saint-Nazaire).

Cela suppose une meilleure communication entre École et parents, fondée sur un échange effectif des informations, voire, comme on l'a déjà vu plus haut, sur une « école des parents » : « *Favoriser le développement de l'École des parents, lieux de concertation où les parents réfléchissent sur leur rôle vis-à-vis de leurs enfants, de l'École... où ils se rassurent parfois. (...)* Établir une charte des parents en concertation avec toutes les parties concernées » (écoles publiques de l'arrondissement de Vouziers).

Plusieurs synthèses souhaitent aussi une meilleure formation des enseignants, notamment pour gérer les élèves en difficulté et leur apprendre à lire.

Redonner un sens fort à l'évaluation

Une grande partie des synthèses demande que les évaluations par cycles, ou paliers, jouent véritablement leur rôle en conditionnant l'avancement dans le cursus scolaire à la maîtrise des compétences fondamentales attendues. Ainsi le rôle du brevet comme examen de passage en 2^{nde} est fréquemment sollicité.

Par ailleurs on souhaite dans le primaire que l'évaluation serve à déclencher une « prévention » pour éviter que des élèves ne maîtrisant pas le socle commun arrivent en 6^{ème} : « *Nous proposons d'avancer l'évaluation en français et en maths, actuellement fixée en début de CE2, au mois de mai de l'année en CE1. Pour les 10 ou 15% de lecteurs inefficaces qui seraient révélés par ces tests, les familles se verraient proposer un CE2/CM1 en trois années au cours desquels un tiers de l'horaire serait réservé à une remédiation lourde en français et mathématiques* » (collège public de l'arrondissement des Sables-d'Olonne).

2.6 Comment l'École doit-elle s'adapter à la diversité des élèves ?

Le thème de l'adaptation de l'École à la diversité des élèves a été surtout abordé dans des réunions de collège, moins souvent en école primaire et en lycée. La diversité a été vue de

façon large, comme embrassant autant les aspects culturels que cognitifs ou sociaux.

La quasi-unanimité des débats a traité explicitement ou implicitement de l'hétérogénéité des élèves. Bien que celle-ci puisse être envisagée sous de multiples facettes, elle a été, dans la plupart des synthèses, conçue comme une dichotomie entre deux groupes d'élèves : ceux à qui les enseignements sous leur forme actuelle profitent, et ceux qui sont en situation d'échec. Cela aboutit à traiter le sujet sous la forme « *Que faire pour améliorer les parcours scolaires des élèves en situation d'échec au collège ?* ». Quelques synthèses abordent la question de l'hétérogénéité sous l'angle des meilleurs élèves *versus* les autres, mais elles sont rares. Un mot, pour faire litière d'une idée parfois avancée : ce serait à l'élève de s'adapter, pas à l'École ; cette opinion, très minoritaire, est l'expression d'un refus de considérer cette question.

UNE FOCALISATION DES INTERROGATIONS AUTOUR DU COLLÈGE UNIQUE

Un premier débat porte sur la capacité du collège unique à s'adapter à cette forme de diversité. De manière quasi unanime, les participants ne souhaitent pas modifier la règle d'un collège unique pour tous. « *Le collège unique ne fonctionne pas bien, mais il faut plutôt l'améliorer que le supprimer.* » (écoles publiques de l'arrondissement de Créteil). Au sein de ce collège unique, on ne souhaite pas, non plus, la création de filières regroupant des élèves selon leur niveau. L'hétérogénéité est un atout pour les élèves en difficulté, mais ne peut être gérable que dans le cadre d'effectifs limités. « *L'hétérogénéité est l'occasion d'une mixité sociale, d'un brassage, mais pose le problème des moyens et des effectifs.* » (collège public de l'arrondissement de Dunkerque).

Un second débat concerne la gestion pédagogique de l'hétérogénéité. Il faut prévoir des aménagements de parcours (tous les élèves n'apprennent pas au même rythme, n'arrivent pas au collège avec les mêmes acquis) et diversifier les options étudiées : « *Conserver le collège unique mais différencier les parcours :*

- *À l'intérieur d'une même structure " rassembler toute une génération " pour lui donner une base culturelle commune.*

- *Mais aussi multiplier les options artistiques, technologiques, sportives... pour que chacun trouve sa voie en fonction de ses goûts et de ses possibilités* » (collège public de l'arrondissement d'Auch).

On évoque parfois l'intérêt qu'il y aurait à prévoir pour les élèves en grande difficulté des sorties précoces du collège (fin de 5^{ème}). Les avantages de ces solutions sont, de l'avis des participants, de remotiver les élèves pour des apprentissages par le biais de la vie professionnelle. Mais ces solutions d'éviction du collège sont écartées la plupart du temps après discussion, au profit d'un aménagement des parcours au sein du collège.

Enfin, on rappelle que l'orientation en fin de collège est indissociable de la gestion de la diversité. « *L'idée de la culture commune, du creuset commun à tous les élèves est incontournable, mais à un moment la réponse sur l'orientation de l'élève peut ne pas aboutir au bac. Il peut s'agir de BEP, de CAP, d'apprentissage* » (collège public de l'arrondissement de Lisieux). La hiérarchisation des filières, des professions a un effet sur la question de la diversité. La revalorisation des filières techniques, des formations en alternance fait donc partie d'un programme visant à aider l'École à s'adapter à la diversité. « *L'enseignement technique ne doit pas seulement s'adresser aux élèves en échec scolaire. Il doit être ouvert pour tous. Tout est affaire de choix. Cette option doit être librement consentie par l'élève et non vécue comme une sanction* » (écoles publiques de l'arrondissement de Nanterre).

MODALITÉS CONCRÈTES POUR ADAPTER L'ÉCOLE À LA DIVERSITÉ

À la question posée, les participants dégagent des réponses nombreuses, parfois contradictoires. Quatre grands types de réponses, inégalement réparties, se sont dégagés : les partisans d'un retour au passé, ceux qui souhaitent adapter le système tel qu'il est (les plus nombreux), ceux qui souhaitent le transformer et, enfin, ceux qui envisagent de refonder le collège sur des bases différentes.

Sélectionner pour réduire la diversité

Les partisans d'une forme de retour au passé prônent surtout un retour à une sélection des élèves, le plus tôt possible,

constat ayant été dressé de difficultés scolaires itératives et non-corrigées. Perce aussi dans cette demande une autre requête adressée au système éducatif : les « bons élèves » pâtissent de la présence des mauvais. L'adaptation à la diversité est donc, pour les tenants de cette opinion, plutôt minoritaires, le « *tri* », pour que ceux qui vont vite ne s'empêchent pas dans les obstacles que constituent les autres. Les solutions préconisées vont de la remise en vigueur de l'orientation en fin de 5^{ème} à la restauration des filières, avec une mention particulière pour les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).

Comme cela a été évoqué plus haut, si certains évoquent des sorties du collège vers des voies professionnelles avant l'âge de 16 ans, c'est le plus souvent pour ne pas s'arrêter à ces solutions. On espère que la perspective de l'entrée dans la vie professionnelle permettra aux élèves en difficulté de puiser un nouveau souffle qui les remotivera pour persister dans leurs apprentissages. Cette perspective est, cependant, réduite du fait de la dévalorisation de l'enseignement professionnel, de la hiérarchisation des filières et des professions.

Adapter le système

Ceux qui veulent adapter le système, et c'est l'option la plus fréquente, pensent que la diversité est la norme de la vie et que l'École est dans la vie. Certes, elle a des difficultés à faire atteindre, à tous, les objectifs assignés à chaque niveau, elle répond trop uniformément aux demandes qui lui sont présentées par les responsables politiques ou pédagogiques, elle ne tient pas assez compte des souhaits des familles, elle ne sait pas traiter les problèmes des élèves en grande difficulté, la liste des griefs ou des attentes est longue. Mais au fond de ces propos, il reste l'espoir toujours renouvelé que constitue l'École pour les enfants. On propose des améliorations, on recommande des modèles, on imagine des novations susceptibles, selon leurs auteurs, de porter remède à tel ou tel aspect des situations décrites.

On se demande comment permettre à chaque élève de réaliser des apprentissages de base de manière optimale étant donné que certains élèves arrivent au collège avec des acquis insuffisants dans des compétences fondamentales comme la lecture. Plusieurs solutions sont envisagées : la première porte

sur l'aménagement des programmes pour mieux respecter les possibilités d'apprentissage des élèves, la seconde porte sur l'aide aux élèves afin qu'ils puissent mieux s'adapter aux exigences de la scolarité.

D'abord la durée, c'est l'enseignement général qui apporte les compétences les plus utiles au reste de la vie, il faut assurer le plus longtemps possible, au plus grand nombre possible, le plus possible de formation générale. Mais le maintien dans l'enseignement général suppose réunies des conditions telles que les élèves puissent tirer parti de cette situation, quelles que soient leurs capacités. Il s'agit alors d'apporter aux élèves en difficulté une aide optimale par des enseignements de soutien ou des aides plus personnalisées. Les mesures d'aide existantes sont toutes largement citées, mais elles sont jugées insuffisantes dans la mesure où elles laissent subsister et perdurer l'échec scolaire. Il faudrait, à côté des enseignants, des éducateurs, des répétiteurs, et pour quelques-uns, s'appuyer sur le tutorat des élèves faibles par les forts. On souligne l'« *importance des professionnels de la re-médiation et de l'écoute à côté des professeurs* » : psychologues (COP), assistantes sociales, médecins. On évoque des « remédiations » qui ne seraient pas seulement scolaires mais pourraient porter sur le raisonnement logique. Certains rappellent qu'il existe déjà des possibilités de diversification, par exemple la SEGPA, mais la perception de cette section par les élèves et les familles est tellement négative, qu'elle est souvent refusée. Il faudrait mettre en place une structure intermédiaire entre le parcours général et la SEGPA.

Pour réaliser cette évolution, on émet différents souhaits : des enseignants formés au traitement de la diversité, des petits établissements avec internats, une salle par professeur, des classes de niveau à certaines heures de la journée et avec certains élèves.

Transformer le système

Troisième option, la transformation du système ; quelques exemples illustreront cette ambition : le fonctionnement par modules et non par classes, le tutorat assuré par les élèves eux-mêmes, les examens par unités de valeur, le premier trimestre « sas » pour permettre des adaptations plus faciles notamment en classe de 2^{nde}, la valorisation chez certains

élèves de compétences autres que celles qui sont actuellement prises en compte, le décloisonnement des classes de même niveau pour associer deux professeurs ou plus en donnant à chacun, dans chaque discipline, l'opportunité d'intervenir auprès d'élèves du même niveau mais d'inégales compétences.

La synthèse d'un collège public de l'arrondissement de Torcy reflète, de manière exemplaire, les propos exprimés en ce qui concerne cette option : *« Le tronc commun composé des disciplines fondamentales vise à toucher le public de collège de la manière la plus large possible pour donner à tous un fond commun de " connaissances minimales ". Le tronc commun, c'est le temps du collège. Il permet l'acquisition d'un certain nombre de savoirs, de compétences communes sur lesquelles doivent se greffer d'autres savoirs, d'autres compétences. C'est une nécessité pour maintenir un certain degré d'exigence. Mais cette nécessité se heurte à la très grande hétérogénéité du public collégien : tous ne sont pas aptes à suivre au même rythme. Par ailleurs, si hétérogénéité il y a, elle ne doit pas être vue de manière trop négative : certes, il y a des différences entre élèves ; mais la différence est ce qui fait avancer. La " solution " réside dans une offre diversifiée au sein de l'École qui permette d'acquérir ce tronc commun par tous mais pas par tous au même rythme ».*

La diversité des rythmes d'apprentissage des élèves semble une des causes des difficultés pédagogiques rencontrées en collège. On insiste, de manière unanime, sur la nécessité de mieux respecter ces rythmes. *« Il a été unanimement souhaité que le système éducatif prenne effectivement en compte la diversité des élèves – reflet de la diversité des personnalités, des milieux sociaux et familiaux, ainsi que des contextes locaux – par le biais de la diversité des rythmes d'apprentissage à l'école élémentaire et de l'instauration de parcours différenciés au collège »* (réunion de l'arrondissement de Nogent-sur-Marne).

Certains proposent de séparer classe et niveau des apprentissages : *« Suppression du système classe et instauration d'un système d'unités de valeurs adaptées au niveau de chaque élève avec un socle de matières obligatoires et un horaire minimum »* (collège de l'arrondissement de Saint-Denis). Ce souhait peut paraître paradoxal au regard de celui de ne pas

constituer de filières, de groupes de niveaux. En fait, à partir du groupe classe, un système de parcours diversifiés, de passerelles permettrait une plus grande fluidité dans les apprentissages. Certains soulignent l'utilité des évaluations pour situer le niveau de l'élève en regard du parcours proposé, d'autres de définir des compétences minimales : « *Redéfinir des objectifs d'apprentissage en fixant des compétences minimales à acquérir au collège pour tous les élèves* » (collège public de l'arrondissement d'Orléans).

Refonder l'École sur des bases différentes

Un dernier type d'approche, visant à mieux adapter les programmes aux élèves, porte sur une offre de formation plus ouverte permettant de valoriser toutes les aptitudes et tous les talents. Chaque élève possède un talent, mais la hiérarchie actuelle des disciplines, leur poids horaire, ne lui permettent pas de le réaliser, de le valoriser. On attend de cette rencontre

S'adapter à la diversité des élèves : l'opinion exprimée dans une enquête

Sur deux questions, la constitution des classes et l'alternance, l'opinion des parents, des jeunes, des chefs d'établissement et des enseignants peut être présentée.

L'alternative essentielle pour la constitution des classes : « *Faut-il plutôt constituer des classes en fonction du niveau des élèves, pour que chaque élève progresse à son rythme ?* », ou « *Faut-il plutôt constituer des classes avec des élèves de différents niveaux, car cela respecte l'égalité entre les élèves ?* » oppose profondément d'une part les parents et les élèves, d'avis assez proches, d'autre part les chefs d'établissement et les enseignants, eux aussi d'avis assez proches. Un peu plus de la moitié des parents et des élèves sont favorables aux classes de niveau, ce qui dégage une très légère majorité ; en revanche ces classes ne sont préférées que par un quart des chefs d'établissement et des enseignants : les acteurs de l'éducation (et parmi les enseignants plus ceux du 1^{er} degré que du 2nd) choisissent en grand majorité des classes hétérogènes, même si certains enseignants ne se prononcent pas. Bien entendu, cela ne dit rien des pratiques réelles (on sait que dans la réalité, un certain nombre de classes sont constituées de façon homogène), ni du degré d'hétérogénéité qu'on est prêt à accepter, ou qu'on considère comme efficace ou équitable. Mais le clivage d'opinion est net.

L'alternance, c'est-à-dire l'organisation d'un enseignement à cheval soit entre le collège et une entreprise, soit entre le collège et le lycée professionnel est une formule envisageable pour certains élèves, notamment pour prendre en charge ceux qui sont en grande difficulté scolaire. D'ailleurs, ces formules ont été développées ces dernières années. Elles recueillent un avis très favorable des parents et des jeunes (environ 85% se déclarent pour), alors que les chefs d'établissement et surtout les enseignants sont plus réservés, en particulier s'agissant de l'alternance entre collège et entreprise. Ainsi, cette dernière formule recueille les suffrages de 73% des chefs d'établissement (ce qui reste très positif), et de 62% des enseignants. Ce sont évidemment les professeurs de lycée professionnel (49% seulement y sont favorables) et les proviseurs de lycée professionnel (54%) qui sont les plus réservés, y voyant une source possible de concurrence. Dans l'ensemble pourtant, on le voit, l'opinion déclarée est favorable, voire très favorable, au développement de ces formules.

entre l'enseignement et le talent, des effets sur la remotivation des élèves en difficulté. La réussite, la reconnaissance scolaire dans un domaine, aura un effet bénéfique sur l'image que les élèves en difficulté ont d'eux-mêmes et par voie de conséquence sur leur comportement. Quant aux domaines, il semble que coexistent là aussi deux approches. Pour les uns, les talents seraient des domaines comme les arts, les arts appliqués, ou les sports ; pour d'autres, il s'agit plutôt de savoirs et de savoir-faire en relation avec les formations et la vie professionnelle. Pour ces derniers, l'option serait une orientation vers des formations professionnelles, éventuellement par alternance. « *Faut-il proposer des options au collège permettant la valorisation des talents de chacun ? Cette question est mise en relation avec celle concernant la prise en charge des élèves en grande difficulté. En effet, le point de vue exprimé par un des enseignants présents semble qu'effectivement la perspective de renouer avec un système d'orientation après la 5^{ème} permettrait de remobiliser des élèves autour d'apprentissages préprofessionnels et ainsi leur procurer une plus grande motivation. Le principe de l'alternance reste sans doute le plus intéressant à retenir* » (collège public de l'arrondissement de Nantes).

Comme cela a été rappelé en préambule, la thème de la « diversité » a été plutôt abordé en collège, ce niveau étant le plus sensible aux problèmes posés par une population d'élèves hétérogènes. Les synthèses montrent que l'école primaire réussit mieux à s'adapter à la diversité. En lycée, par contre, le problème semble ne plus se poser : l'orientation après le collège, les différentes filières existant au sein des lycées généraux et technologiques aboutissant à des regroupements d'élèves beaucoup plus homogènes.

2.7 Comment améliorer la reconnaissance et l'organisation de la voie professionnelle ?

Ce sujet a naturellement été beaucoup plus abordé dans des lycées professionnels que dans les autres lieux de débat, en déplorant régulièrement la dévalorisation de la voie professionnelle. On parle d'une « *voie de relégation* » vers laquelle seraient orientés en priorité les élèves en difficulté, jugés incapables de poursuivre dans les voies générale ou technologique.

UN TRIPLE PROBLÈME DE POSITIONNEMENT

La voie professionnelle souffre d'un triple problème de positionnement : au sein de l'Éducation nationale par rapport aux autres filières, à l'intérieur même de la voie professionnelle sur l'équilibre à assurer entre socle généraliste et formation spécialisée, et dans ses relations ambiguës avec l'entreprise.

Une dévalorisation par rapport aux autres voies

L'orientation « par défaut » vers la voie professionnelle reflète la hiérarchie des savoirs (primauté de l'intellectuel sur le manuel) et des voies de formation, intégrée par la plupart des acteurs de l'Éducation nationale. Certains, notamment en collège, mettent aussi en cause une orientation « bouche-trou » pour maintenir des filières aux effectifs insuffisants. Enfin, on note la contradiction entre les exigences de la voie professionnelle (sens de l'effort, goût du travail bien fait) et les valeurs de la société « *du loisir* » ou « *de l'argent facile* ». Cette situation affecte certains enseignants qui se sentent eux-mêmes dévalorisés par rapport à leurs collègues des voies générale et technologique : « *le recrutement des enseignants*

de lycée professionnel est à l'image de celui des élèves : c'est quand on a échoué au CAPES ou au CAPET que l'on se décide à présenter le CAPLP » (lycée, arrondissement de Nice).

Cette situation paraît injuste : la voie professionnelle est souvent présentée comme une voie de réussite, conduisant, à niveau de formation égal, à une meilleure insertion dans la vie professionnelle que la voie générale : « (...) *l'enseignement professionnel est toujours synonyme d'excellence et de dépassement* » selon une synthèse. Elle permet même de motiver et de reconstruire des élèves que l'enseignement, au collège, a découragés. Elle mérite donc d'être traitée à égalité avec les deux autres voies d'enseignement. C'est la première mission de l'École.

Un tiraillement sur ses missions à l'égard des élèves

En interne, la voie professionnelle semble tiraillée entre la nécessité d'assurer un socle large de connaissances et de culture, facteur d'adaptabilité et indispensable à une vie de citoyen, et celle de former à un métier spécifique, aux besoins plus précis mais aussi plus limités. L'École ne saurait se limiter à des formations étroites et vite dépassées. On s'interroge sur le fait de savoir si l'on doit privilégier la « formation » ou la « qualification ». Par ailleurs la légitimité de l'Éducation nationale à développer des formations professionnelles est parfois mise en cause : « *Est-ce que l'Éducation nationale doit avoir en charge la formation professionnelle ? (...) Les enseignants sont-ils les mieux formés aux techniques nouvelles et sont-ils capables de véhiculer les valeurs de l'entreprise ?* » (service académique de Normandie). La vision qu'ont les lycées professionnels de leurs propres performances est très variable, probablement en fonction des filières représentées : plusieurs estiment qu'ils forment des professionnels reconnus alors que d'autres disent former « *des professionnels d'une qualité toute relative* ». On estime cependant majoritairement que le lycée professionnel doit concilier éducation à la citoyenneté et compétences professionnelles. Il est notamment demandé de tenir compte des aptitudes voire des goûts de chacun. La notion de plaisir et la nécessité d'aider l'élève à parvenir à une « *connaissance de soi* » sont plusieurs fois évoquées. Enfin, on recommande d'adapter les rythmes d'apprentissage en fonction des capacités de chacun, de traiter l'échec comme quelque

chose de passager, de multiplier les occasions de réorientation, et de promouvoir la formation tout au long de la vie.

Les relations ambiguës avec l'entreprise

La voie professionnelle entretient un rapport complexe avec l'entreprise. D'une part, un rapprochement, voire une collaboration plus étroite, sont souhaités ; mais d'autre part, on réaffirme le primat du pédagogique dans la relation à l'élève et l'on émet des réserves sur l'entreprise et ses valeurs. Si on recommande souvent de s'adapter aux besoins de l'entreprise, on estime aussi dans de nombreux cas qu'au contraire il ne faut pas le faire, les objectifs de l'entreprise et de l'École n'étant pas les mêmes. On va même jusqu'à mettre en garde contre la « *marchandisation* » de l'École et à recommander : « (...) *de n'accepter aucune variable d'adaptabilité de l'École par rapport au monde du travail* » (lycée général et technologique de la Drôme). Certains s'interrogent sur la nécessité de s'adapter au bassin d'emploi, ce que plusieurs rejettent comme trop réducteur. Le sentiment dominant reste celui de la nécessaire coopération dans le respect des spécificités de chacun. Ainsi, de nombreuses restitutions abordent la nécessité de travailler ensemble sur les référentiels et les diplômes mais sans s'y enfermer. La nécessité de garder leur caractère national aux diplômes est réaffirmée.

La concurrence de l'apprentissage est plusieurs fois relevée, assortie de critiques sur le caractère limité de « *formations maison* », voire sur le profit qu'en tirent les entreprises en « *exploitant* » les apprentis. On relève aussi l'attrait qu'exerce l'apprentissage sur les jeunes du fait de la rémunération et du moindre poids des formations générales.

Enfin, du côté de l'entreprise, on s'interroge sur la capacité de l'Éducation nationale à satisfaire les besoins de formation. On relève l'inadéquation de certaines offres aux besoins économiques et on déplore même « *les résistances idéologiques que rencontrent des projets de partenariat avec l'Éducation nationale* » (réunion d'un arrondissement de l'Hérault).

LES MESURES DE POLITIQUE ÉDUCATIVE PROPOSÉES

Les mesures proposées touchent à l'orientation en amont du lycée professionnel, à l'organisation de la voie professionnelle

et à l'amélioration de ses performances notamment dans sa relation au monde du travail.

Repenser l'orientation

En matière d'orientation, les mesures proposées concernent l'information, la formation des acteurs et le processus d'orientation lui-même.

Au collège, la liaison avec les métiers doit intervenir assez tôt, par des contacts directs avec l'entreprise ou par la médiation du lycée professionnel : forums des métiers, intervention de professionnels et/ou d'anciens élèves dans les collèges, journées portes ouvertes en lycée professionnel, stages de professeurs principaux de collège en entreprise ou en lycée professionnel. L'accent est mis sur la qualité des actions plus que sur leur abondance : « *Il ne faut pas trop en faire* », « *Trop d'information tue l'information* ». Pour les élèves, l'information sur les métiers doit prendre place dans les heures d'enseignement de manière obligatoire (heure de vie de classe, heures d'orientation, stages en entreprise ou en lycée professionnel dès la 4^{ème}), ou sous forme de modules optionnels réservés aux élèves en difficulté dont on prévoit l'orientation vers le lycée professionnel à la fin du collège. On fait observer que les nouvelles modalités d'alternance en 3^{ème} ne devraient pas être réservées aux jeunes en difficulté afin de ne pas renforcer l'orientation par défaut vers le lycée professionnel.

On demande aussi des actions régulières d'information mobilisant les médias, pour montrer de façon concrète les possibilités d'études et d'insertion qu'offre la voie professionnelle. Sa valorisation passe par celle des métiers (particulièrement ceux de l'artisanat et de l'industrie) en terme d'image, de salaires et d'évolution professionnelle. « *Les métiers dits manuels deviennent de plus en plus techniques, mais la technique n'est pas valorisée dans l'entreprise : les salaires sont plus bas dans la production que dans le commercial ou la gestion du personnel* » (lycée de l'arrondissement de Clermont-Ferrand).

Concernant les acteurs de l'orientation, sont principalement cités les COP, les professeurs principaux mais aussi l'ensemble des enseignants (de collège et de 2^{nde}). « *Il faut promouvoir le recrutement de COP, trop peu nombreux, redéfinir leurs missions, les former aux réalités du milieu professionnel* »

(lycée de l'arrondissement de Gourdon). La formation en IUFM est souvent évoquée : pour tous les concours, des modules de connaissance de la voie professionnelle et des métiers devraient être obligatoires, et des stages en entreprise encouragés. Certains vont jusqu'à souhaiter une véritable mobilité des enseignants entre les voies générale, technologique et professionnelle.

Quant au processus d'orientation, domine l'idée du choix par l'élève, en fonction d'un projet élaboré tout au long de sa scolarité : l'affectation en fonction de l'âge ou des places disponibles, selon des procédures informatisées (pré-affectation automatique multidossiers) est très souvent dénoncée. Seuls les établissements agricoles et certains établissements hôteliers considèrent que les élèves qu'ils accueillent ont réellement choisi leur orientation. « *La décision d'orientation vers la voie professionnelle se double d'un second échec : celui du manque de place dans la filière choisie en premier vœu* » (lycée de l'arrondissement de Nantes). On va même jusqu'à proposer des mesures coercitives à l'égard de ceux qui véhiculent des propos négatifs sur les filières professionnelles. Plusieurs demandent que les performances d'un collège cessent d'être évaluées par le taux d'orientation vers la 2^{nde} générale et technologique.

La question du moment de l'orientation fait débat. L'orientation en fin de 3^{ème} est perçue comme trop précoce (rares sont les jeunes qui ont à cet âge un vrai projet professionnel) et comme trop tardive quand les difficultés scolaires n'ont pas été repérées et traitées à temps. La suppression des 4^{ème} et 3^{ème} technologiques est dans un certain nombre de cas regrettée. Plus rarement, le rétablissement du palier d'orientation de fin de 5^{ème} est invoqué pour l'accès à la préparation d'un CAP dans les cas de « décrochage » scolaire avéré. Enfin le collège unique est largement discuté dans la mesure où il ne reconnaît pas la diversité des « talents » et favorise ainsi la voie générale aux dépens des voies technologique et professionnelle.

Repositionner la voie professionnelle

De nombreuses propositions visent à restaurer l'image de la voie professionnelle, à assurer davantage de fluidité dans les parcours, à favoriser les poursuites d'études tout en sauvegardant sa finalité professionnelle.

Au-delà des actions déjà évoquées, la mise en place d'enseignements permettant d'appréhender dès le collège des contenus en rapport avec les savoirs et savoir-faire techniques a été souvent évoquée. « *Il faudrait que la culture générale commune englobe une culture scientifique et technique* » (collège de l'arrondissement de Guéret). L'enseignement de technologie au collège doit pour certains être consolidé avec davantage de travaux pratiques. Pour d'autres, cet enseignement a « *glissé vers l'informatique* » et n'est plus assez porteur de culture technique. Enfin, quelques-uns demandent le retour de l'éducation manuelle et technique (remplacée, en 1984, par la technologie). « *Des innovations pédagogiques méconnues et pourtant bien développées en lycée professionnel devraient être davantage valorisées* » (lycée de l'arrondissement de Bergerac), qu'il s'agisse de pédagogie par objectif, d'individualisation, de soutien, d'évaluation, d'alternance... Enfin, quelques synthèses demandent plus de lisibilité des formations professionnelles notamment en évitant l'abus de sigles, en simplifiant les référentiels des diplômes.

Le développement des passerelles entre général, technologique et professionnel, dans chaque sens, est souvent souhaité ainsi que la possibilité, au sein de la voie professionnelle, de changer de spécialité, particulièrement dans les premiers mois de 2^{nde}. Le lycée polyvalent peut favoriser ces processus. Le lycée des métiers rencontre une assez forte adhésion : « *La lisibilité de la voie professionnelle passera par la fin des concurrences entre les structures de formation (CFA et lycée professionnel par exemple), la volonté de relativiser les dispositifs pédagogiques les uns par rapport aux autres (apprentissage, statut scolaire, formation continue et aujourd'hui VAE – validation des acquis de l'expérience). À ces exigences, répond le concept de lycée des métiers* » (réunion d'arrondissement du Puy-en-Velay). Des propositions sont faites pour que, au sein d'une même classe, les publics soient mélangés (scolaires, apprentis, adultes). Cependant, plusieurs lycées professionnels n'hésitent pas à demander la « *fusion* » des voies scolaire et de l'apprentissage « *en conservant les points positifs de chacun* ».

De nombreuses synthèses expriment la nécessité d'aménager, pour les titulaires du baccalauréat professionnel, le passage en STS voire en IUT. Quelques-unes parlent d'une année supplé-

mentaire de « mise à niveau » mais pour le plus grand nombre, c'est dans le cadre de la première année de STS que « l'adaptation » devrait se faire par des enseignants qui connaissent bien le profil des bacheliers professionnels. On regrette aussi le contenu parfois trop théorique de certains BTS. La préparation du BTS en lycée professionnel est parfois demandée, notamment pour les établissements éloignés des lycées d'enseignement général et technologique. La crainte d'une « *fuite en avant* » qui compromettrait la mission d'insertion professionnelle du lycée aux niveaux inférieurs de qualification (V et IV) est parfois présente dans les débats mais la forte demande des élèves et « *le peu de candidats pour la première d'adaptation* » plaident pour le développement de l'accès des bacheliers professionnels en STS (lycée de l'arrondissement de Thionville).

Assurer la qualité des formations professionnelles et améliorer la relation avec l'entreprise et le monde du travail

Le cursus conduisant au baccalauréat professionnel devrait pour certains être harmonisé avec celui des voies générale et technologique, et l'expérimentation actuelle du baccalauréat professionnel en trois ans sans obligation de passer le BEP devrait s'étendre : les « *redondances* » entre les contenus du BEP et du baccalauréat professionnel seraient ainsi gommées. Ce point de vue va de pair avec une mise en question du BEP, lequel ne correspondrait plus à une qualification reconnue par les entreprises, au moins dans certaines spécialités. Pour d'autres, le BEP constitue une certification intermédiaire indispensable compte tenu des publics accueillis en lycée professionnel. Il est parfois conseillé de faire de la 2nde professionnelle une seconde de détermination vers un large spectre de BEP afin de reconnaître le « *droit à l'erreur* » lors du processus d'orientation.

En matière de contenus de formation, le souhait partagé d'un meilleur équilibre entre enseignement général et enseignement professionnel pour favoriser les poursuites d'études et l'évolution professionnelle s'accompagne de demandes contradictoires : pour certains il faut renforcer les horaires d'atelier pour assurer la crédibilité de la formation auprès des professionnels, pour d'autres ce sont les horaires et les coefficients des

matières générales qu'il faut augmenter. Les référentiels de certification doivent être simplifiés ainsi que les grilles d'évaluation qui accompagnent la mise en œuvre du contrôle en cours de formation. Cette forme d'évaluation généralisée depuis peu à toutes les épreuves du CAP n'est pas appréciée par tous : cette décision « *fait présager la fin des examens et des diplômes nationaux et permettrait d'obtenir un allègement de la charge financière que représente l'École* » (lycée du Nord). Autour des stages en entreprise (périodes de formation en milieu professionnel), de nombreuses suggestions ont été faites. Certaines partent de constats quantitatifs. Face aux difficultés croissantes d'organisation des stages dues à l'inflation des demandes et à la préférence des entreprises pour les niveaux supérieurs, il est suggéré qu'une assistance technique soit mise en place au niveau départemental ou académique. La durée des stages est, dans de rares synthèses, jugée trop élevée en baccalauréat professionnel. En BEP, ce serait plutôt l'inverse. Quelques établissements souhaiteraient la globalisation des semaines de stage en fin de formation (pour une meilleure réponse des entreprises et un effet plus net sur l'insertion), d'autres insistent sur l'exploitation pédagogique, en classe, des semaines en entreprise, ce qui plaide pour une alternance tout au long de la formation. Qualitativement, on demande de préparer mieux les stages, d'assurer un suivi effectif par les enseignants, de former les tuteurs sur le plan pédagogique mais aussi sur les référentiels et le contrôle en cours de formation. Dans une réunion d'arrondissement (Sedan), on préconise « *une procédure de reconnaissance du stage avec certification de valeur nationale (passeport-expérience et lettre de recommandation)* » pour valoriser les stages de qualité. Plus généralement le partenariat avec les entreprises devrait être plus diversifié (formations mutuelles, productions en commun, meilleure intégration des professionnels dans les jurys...) et chaque lycée professionnel devrait disposer d'un bureau du partenariat pour structurer les échanges.

DES NUANCES SELON LES LIEUX DE DÉBAT

C'est surtout dans les lycées professionnels que le thème de la dévalorisation du travail manuel et de la voie professionnelle a

été souligné, avec souvent un sentiment de méconnaissance de cette voie et des métiers de la part des professeurs de collège, taxés d'être porteurs de cette dévalorisation. C'est aussi là que le manque de reconnaissance de la part des entreprises et la nécessité de bien distinguer les objectifs de l'École de ceux de l'entreprise ont été le plus fréquemment repris.

Les collèges, qui constituent quantitativement le second groupe à avoir traité ce sujet, montrent une grande convergence avec les lycées professionnels sur la nécessité de revaloriser la voie professionnelle, contredisant le sentiment d'incompréhension ressenti lors des réunions de lycée professionnel. Ils mettent toutefois plus encore l'accent sur la nécessité d'un bon apprentissage des connaissances « générales » et sont plus réticents (mais pas fermés) à l'idée de l'introduction d'une composante travail manuel et initiation à la voie professionnelle, telle qu'elle est souvent prônée en lycée professionnel. Leurs réserves portent souvent sur la charge des programmes. Ils paraissent conscients, dans l'ensemble, de la nécessité de se former à la connaissance des métiers et d'une meilleure liaison avec le monde de l'entreprise.

Les écoles primaires sont moins nombreuses à avoir traité le sujet. Elles se montrent moins ouvertes à l'introduction d'initiation à la vie professionnelle dont elles estiment généralement qu'il est trop tôt pour le faire au niveau primaire. Les arrondissements et les services académiques sont les lieux où l'on trouve l'expression du point de vue des entreprises et du patronat. C'est là qu'est parfois mise en question la légitimité de l'Éducation nationale à s'occuper de la formation professionnelle avec l'idée que l'entreprise peut s'en occuper. C'est là aussi qu'est exprimée l'idée que le problème n'est pas la formation mais bien l'orientation par l'échec. C'est là encore que l'inadéquation entre l'offre de formation de l'Éducation nationale et les besoins de l'entreprise et de l'économie est parfois exprimée.

Chapitre 3

Faire réussir les élèves

Dix sujets proposés par la Commission avaient trait à la réussite des élèves : les sujets 8 à 17 (cf. encadré, page 25). Ce chapitre présente sur chacun d'entre eux la synthèse de ce qui s'est dit. Ce sont les propos tenus dans les réunions publiques, tels qu'ils sont retracés dans les synthèses remontées à la Commission, qui occupent la première place ; mais les opinions émises dans les autres canaux du débat (courriels, lettres, etc.) y ont aussi contribué. En complément, des encadrés présentent sur quelques-uns de ces sujets des résultats fondés sur des enquêtes représentatives, montrant la diversité des opinions de certains membres de la communauté éducative (parents d'élèves, jeunes, enseignants, chefs d'établissement).

3.1 Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ?

La question « *Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ?* » est celle qui a été le plus souvent abordée (deux fois plus que les autres thèmes) au cours des débats, preuve que cette problématique apparaît centrale à beaucoup de participants. Si s'expriment un certain nombre de doléances, on trouve cependant un effort réel pour faire des propositions concrètes et précises, même si ces propositions reprennent souvent des voies déjà exploitées dans le système actuel (individualisation des parcours, diversification des démarches, etc.).

Les thématiques abordées se structurent autour de cinq axes, qui se fondent chacun sur des questionnements suggérés dans les documents préparatoires.

LE CADRE INSTITUTIONNEL DU TRAVAIL

La première thématique est celle du cadre de travail, et regroupe notamment les discussions autour du fonctionnement

quotidien de l'école : taille des classes, horaires, organisation des enseignements...

Réduire les effectifs des classes et réorganiser la journée scolaire

Une majorité de synthèses réclame une réduction des effectifs, qu'elle met en relation avec la motivation des élèves : « *Des classes moins nombreuses permettent de mieux motiver les élèves (...) et de les faire participer davantage* » (écoles publiques de l'arrondissement de Castres).

On demande souvent de repenser la journée scolaire que l'on trouve trop « saucissonnée » et lourde : « *Travailler moins pourrait vouloir dire travailler mieux (...) Repenser la journée de travail (moins saucissonnée de façon maths/français, etc.) permettrait une meilleure organisation du travail, un meilleur travail d'équipe pour les professeurs et créerait ainsi plus de sens pour l'apprentissage de l'élève* » (lycée public de l'arrondissement de Roanne).

Certains proposent de travailler de 8 h à 15 h. D'autres suggèrent de placer les matières principales à investissement intellectuel lourd le matin (quand l'attention est la plus vive) ; et de placer les autres (éveil du corps et des sens) l'après-midi.

Enfin apparaissent plusieurs critiques de la semaine de quatre jours (les journées de travail sont trop longues et la coupure du week-end préjudiciable pour la continuité des apprentissages).

Maîtriser l'hétérogénéité

Si certaines synthèses dénoncent l'hétérogénéité des élèves, la plupart l'acceptent, la trouvant finalement constructive (« *Il semble important de garder une certaine hétérogénéité des classes pour que les élèves s'entraînent les uns les autres à progresser* », collège public de l'arrondissement de Romorantin-Lanthenay), mais souhaitent avoir les moyens de mieux la gérer (effectifs allégés). Certains proposent une organisation modulaire : « *Une formule à étudier : un corps central d'enseignements de base organisé en classe hétérogène avec, à côté, des ateliers homogènes, mais à composition évolutive en cours d'année, à partir de choix ou de besoins* » (collège public de l'arrondissement d'Ussel).

On propose aussi, afin d'alléger la charge d'un ensemble de collèges, un regroupement de structures pour accueillir les élèves en difficulté : « *Créer une structure (au croisement de trois collèges par exemple) pour recevoir des enfants en grande difficulté et qui ne pourront aucunement progresser vu les programmes chargés et le rythme à suivre. Encadrer cette structure d'une équipe polyvalente solide : professeurs, psychologue, infirmière, assistante sociale, etc.* » (collège public de l'arrondissement de Mont-de-Marsan).

Rétablir l'autorité de l'enseignant

Un certain nombre de synthèses insistent sur la nécessité qu'il y a à rétablir de façon effective l'autorité du maître et à redonner tout son sens à la notion de respect d'autrui ; le rôle des parents est d'ailleurs ici fortement visé : « *Un enfant qui respecte ses parents va respecter ses professeurs et il est du devoir de tous les adultes, quels qu'ils soient et où qu'ils soient, de ramener les comportements déviants à la loi et à la norme* » (collège public de l'arrondissement d'Orléans).

Face aux élèves perturbateurs, on fait aussi parfois la proposition de désigner des élèves médiateurs : « *Il n'y a pas de plaisir à venir travailler s'il y a violence et manque de discipline. L'École doit enseigner le respect d'autrui. On peut s'inspirer des exemples étrangers (Canada) en créant des élèves médiateurs qui agissent auprès des fautifs* » (collège public de l'arrondissement de Créteil).

À plusieurs reprises apparaît la demande d'institutionnaliser un temps de concertation pour les équipes d'enseignants : « *Mettre en place de vrais moyens de concertation et d'échange pour briser l'isolement des enseignants devant les difficultés auxquelles ils sont confrontés et permettre une prise en charge collective des problèmes d'échec, d'indiscipline ou de violence* » (collège public de l'arrondissement de Lisieux).

Une demande en direction des IUFM apparaît concernant la formation des enseignants, une plus grande place devant être faite à la psychosociologie.

LE CONTENU DU TRAVAIL

Deuxième thématique abordée, le contenu du travail : les élèves travaillent-ils trop ou pas assez, les programmes sont-ils adaptés... ?

Aménager les programmes et alléger le travail à la maison

On trouve en général que les programmes sont trop lourds et qu'il y a trop de travail à faire à la maison, certains soulignant l'écart avec les trente-cinq heures de l'adulte. « *Les élèves ont des journées de travail très chargées : six à sept heures de cours (...) + une à deux heures (parfois trois heures) de travail scolaire à la maison. L'exigence en quantité de travail paraît énorme, surtout pour des collégiens* » (collège public de l'arrondissement d'Angoulême). « *On ne peut se plaindre que les enfants ne lisent pas et accaparer leur temps libre jusqu'à saturation* » (écoles publiques de l'arrondissement de Versailles).

On déplore souvent un éparpillement disciplinaire et l'on propose alors de recadrer sur les enseignements fondamentaux et de développer la transversalité disciplinaire : « *Les élèves sont plus heureux dans leur travail quand il y a interdisciplinarité à l'école comme au collège* » (collège privé de l'arrondissement de Quimper).

De nombreuses synthèses se déclarent favorables à un réaménagement de l'enseignement disciplinaire, en conservant une base commune de programme pour tous, complétée par des parties optionnelles, modulaires, qui offriraient des parcours plus individualisés, choisis en fonction de l'intérêt particulier des élèves et de leurs projets personnel ou professionnel.

On souhaite aussi que l'on harmonise les exigences en terme de programmes, de méthodologie et d'habitudes de travail entre le primaire et le secondaire (collège) : « *Harmoniser les connaissances entre école et collège (...) les problèmes de motivation viennent peut-être des problèmes de cohérence entre les programmes de l'école et du collège* » (écoles publiques de l'arrondissement de Montreuil-sur-Mer).

Revaloriser l'enseignement professionnel

Dans un grand nombre de débats on suggère de procéder à la revalorisation des professions manuelles et donc de la

formation professionnelle. À chaque fois l'on souhaite, au collège, développer l'enseignement par alternance avec des stages ; cela débouche même souvent sur la demande de filières professionnalisées : « *Envisager un collège à deux filières dont une plus professionnelle avec, à partir de la 4^{ème}, des programmes adaptés pour mieux motiver, des passerelles pour reprendre la voie générale, des stages pluriannuels en entreprises* » (collège public de l'arrondissement de Dax).

LE SENS DU TRAVAIL

Troisième axe dans les réflexions, le développement de la motivation pour le travail scolaire : comment développer le désir et le plaisir d'apprendre ? Comment réaffirmer le sens de l'effort scolaire ?

Stopper la dérive consumériste et revaloriser l'image de l'École

Pour beaucoup, l'enfant reproduit le modèle consumériste que lui offre la société ; il deviendrait consommateur et non plus acteur, exigeant des « satisfactions immédiates » : « *Notre société offre un modèle dans lequel le mode d'acquisition est immédiat, sans projet (...). À l'opposé, l'École demande des efforts aujourd'hui pour une réalisation demain. Les enfants, en accord en cela avec le modèle proposé par notre société, fonctionnent sur l'envie et non sur un projet de vie* » (écoles publiques de l'arrondissement de Bordeaux).

Dans cette logique, la majorité des synthèses de débats insistent sur l'obligation de renouer avec une culture de l'effort : « *Le plaisir est moteur mais l'effort est nécessaire* » ; « *Une difficulté de l'école dans l'apprentissage du sens de l'effort réside dans le fait qu'à l'école, le plaisir n'est pas immédiat mais différé. Il faut par exemple savoir lire pour ensuite éprouver du plaisir à lire* » (écoles publiques de l'arrondissement de Marmande).

Au cours de nombreux débats, on met en avant les représentations de l'École qu'ont les élèves, et le rôle des parents pour donner une image positive de celle-ci et soutenir le travail de l'enfant : « *C'est aux parents de transmettre les valeurs à leurs enfants, c'est aux parents d'expliquer que l'on a aussi des*

devoirs, pas seulement des droits » (écoles publiques de l'arrondissement de Thann).

Redonner confiance en soi

Plusieurs synthèses insistent aussi, pour donner à l'enfant l'envie d'apprendre, sur l'importance qu'il y a à développer l'estime de soi et la confiance en soi : « *Le manque de motivation résulte souvent d'une image négative de soi que l'on traîne comme un fardeau depuis le primaire* » (collège public de l'arrondissement de Villefranche-de-Rouergue). Un bon moyen pour y arriver est de valoriser les travaux personnels ou de développer une pédagogie « du détour », c'est-à-dire « *trouver des sujets ou des matières où les enfants en difficulté pourront se valoriser et être valorisés : l'enfant a besoin de succès* » (collège public de l'arrondissement de Rambouillet), en reprenant contact grâce à des disciplines moins scolaires : sport, musique, théâtre, etc.

Ouvrir davantage l'École sur le monde extérieur

Les enseignants doivent intervenir aussi en rendant plus lisible le lien entre l'École et le monde extérieur, en explicitant davantage l'utilité des matières enseignées et le rapport entre les programmes et la vie, car « *les élèves n'arrivent plus à concrétiser les contenus, et ne sont motivés que s'ils trouvent un lien avec la réalité de leur vécu* » (établissement d'enseignement agricole de l'arrondissement de Châtellerauld).

Il s'agit en particulier de développer la curiosité intellectuelle (moteur d'apprentissage évident), qui est naturelle chez l'enfant. Face à la perception insuffisante qu'ont les élèves de la vie active, on propose donc de développer les rencontres entre élèves et professionnels, non seulement par l'intermédiaire des sorties et des stages mais aussi par la venue de professionnels pour parler de leur métier, et aider ainsi les élèves à se construire un projet personnel. L'essentiel est cette découverte de l'ailleurs : « *Importance de l'ouverture de l'École sur l'extérieur, l'ailleurs (...) qui souvent change le comportement des élèves face au travail* » (collège public de l'arrondissement d'Ajaccio). On précise aussi que cette ouverture doit s'accompagner d'un effort pour mettre en avant ce qu'il y a de positif dans la réalité socio-économique, afin que les élèves aient envie de s'y intégrer.

Il semble ainsi y avoir un réel problème de communication : « *La motivation dépend des objectifs à atteindre (...); or il apparaît que pour les élèves la motivation est professionnelle, tandis que pour les enseignants le but de l'École est la formation intellectuelle, citoyenne, etc. Il en résulte un problème de communication des institutions pour délivrer un message clair sur les attentes liées à l'École* » (lycée public de l'arrondissement de Sarcelles).

LE SUIVI DU TRAVAIL

Quatrième axe dans les réflexions, le suivi du travail notamment au travers des questions d'évaluation et de redoublement.

Développer l'aide individualisée

De façon très récurrente revient l'idée de généraliser les aides individualisées, plus efficaces car mieux adaptées au cas de chacun. Il faut toutefois clairement les présenter comme un atout, sinon « *l'aide individualisée est parfois ressentie comme une punition, une contrainte supplémentaire pour l'élève en difficulté* » (lycée professionnel public de l'arrondissement de Reims) ; « *La vraie rencontre, c'est se sentir reconnu par un enseignant, c'est se sentir une personne et non un individu noyé dans une classe. C'est à cette condition que l'enfant devient acteur de son apprentissage. Réussir c'est travailler, mais travailler sur un rythme différent qui permette un meilleur accompagnement des adolescents* » (lycée public de l'arrondissement d'Auch). On demande ainsi de généraliser l'aide individualisée au collège et pour le lycée d'élargir l'aide individualisée de 2^{nde} à toutes les disciplines.

On retrouve un attachement aux études surveillées et dirigées, qui permettent à l'élève d'être aidé dans son travail personnel, voire de combler certains manques. On prône aussi à plusieurs reprises le tutorat par un adulte ou le « parrainage » entre élèves : « *Une certaine forme de tutorat a été évoquée, tutorat entre élèves de la même classe, les meilleurs aidant leurs camarades en difficulté. Il semble que le bénéficiaire ait été réciproque, et formateur en matière de solidarité, un bon investissement pour l'avenir* » (écoles publiques de l'arrondissement de Bernay).

Améliorer la communication avec les parents

Le rôle des parents dans le suivi du travail des élèves est conçu comme indispensable : « *Si les parents ne s'investissent pas, il ne se passera rien* » (collège public de l'arrondissement de Saint Dié-des-Vosges) ; il est cependant bien délimité : « *Les parents doivent éviter de faire le travail à la place de leurs enfants mais plutôt exercer un contrôle sur le cahier de textes, le travail fait et faire réciter les leçons* » (écoles publiques de l'arrondissement de Cayenne). Il y a quasiment consensus dans ce domaine, même si certaines synthèses pointent le danger d'une pression excessive des parents ou d'une inégalité de traitement (donc d'un accroissement de l'inégalité sociale).

Pour pallier ces problèmes, on souhaite renforcer la communication notamment par l'intermédiaire de médiateurs, voire d'une « école des parents », pour « *accompagner leur enfant dans l'élaboration d'un projet adapté et dans sa scolarité au quotidien* » (lycée public de l'arrondissement de Lure). Une collaboration plus transparente s'avère donc indispensable : « *Les parents soulignent l'importance d'expliquer les méthodes pédagogiques avec des termes simples et les attentes des professeurs envers le travail de l'enfant* » (lycée professionnel public de l'arrondissement de Montpellier).

Évaluer de façon positive et repenser le statut du redoublement

Dans un grand nombre de débats, l'évaluation traditionnelle a été pointée comme source de démotivation. La réflexion s'est alors orientée dans deux directions : d'une part lier la notion d'effort à celle de mérite et de réussite : « *Le mérite n'est-il pas de fournir davantage d'efforts même si les résultats sont moyens que de réussir sans aucun effort ? L'école ne sait pas encore encourager, motiver l'élève dans l'effort mais dont la réussite est moyenne* » (écoles publiques de l'arrondissement de Marmande) et, d'autre part, encourager les progrès plutôt que stigmatiser les échecs. On demande d'ailleurs de « *reconnaître le droit à l'erreur qui est lui-même une étape vers le savoir* » (lycée public de l'arrondissement de Brest).

Il n'y a pas consensus par contre sur le redoublement : certains le condamnent : « *C'est unanime, le redoublement est inefficace dans la quasi-totalité des cas* » et d'autres le justifient : « *Ne vaut-il pas mieux maintenir un enfant plutôt que*

de le noyer dans la classe supérieure ? Si les familles refusent le redoublement, on passe à la classe supérieure et les difficultés s'aggravent et les enfants se démotivent. »

Plusieurs synthèses toutefois avancent l'idée d'un redoublement positif sous la condition d'être présenté et perçu comme une deuxième chance, et surtout d'être lié à « *un projet personnalisé effectivement proposé à l'élève et à sa famille* » (écoles publiques de l'arrondissement de Bordeaux). D'autres proposent de créer des classes passerelles pour éviter les redoublements, voire de constituer des cycles en trois ans au lieu de deux : « *S'interroger sur le bien-fondé du redoublement qui, dans la majorité des cas, est inefficace, et proposer plutôt des cursus en trois ans au lieu de deux car souvent les élèves n'ont pas besoin de recommencer la même chose mais d'avoir plus de temps pour acquérir les savoirs* » (collège public de l'arrondissement d'Avallon).

LES MÉTHODES DU TRAVAIL ET LA PÉDAGOGIE

La cinquième thématique concerne la pédagogie, et sa mise en œuvre autour d'une question : comment aider les élèves à assimiler réellement ce qu'ils apprennent à l'école ?

Pratiquer une pédagogie différenciée

De nombreuses synthèses proposent de différencier la pédagogie selon les élèves. « *On ne peut pas faire faire tout à tout le monde à la même vitesse* » (écoles publiques de l'arrondissement de Dijon). Il s'agit de prendre en compte la diversité des rythmes d'apprentissage, et de permettre à chaque élève de bénéficier du temps approprié pour apprendre et assimiler. Cela suppose évidemment d'avoir les moyens pratiques d'une telle pédagogie, en travaillant avec des effectifs réduits. À plusieurs reprises, on souligne par ailleurs l'intérêt du travail en équipe, à condition d'obtenir des heures de concertation pour pouvoir le mettre en œuvre de façon efficace. Diversifier les activités et les démarches pédagogiques peut aussi faire naître le plaisir : « *Redonner la place au plaisir ; par exemple qu'une séance de cinéma donne lieu davantage à une discussion a posteriori, plutôt qu'à un compte rendu demandé à l'élève et faisant l'objet d'une évaluation sèche* », d'autant plus que l'on a affaire à une « *génération de zappeurs* » qui ne sait pas rester longtemps concentrée sur une même tâche.

**Motivation et travail des élèves :
l'opinion exprimée dans une enquête**

Sur quelques questions ayant trait à la motivation et au travail des élèves, et pour compenser les éventuels biais des pages précédentes, dus au fait qu'elles sont établies notamment à partir des synthèses des débats publics, lesquels n'ont pas rassemblé n'importe qui (cf. chapitre 1), des enquêtes auprès d'échantillons représentatifs de parents d'élèves, de jeunes, d'enseignants et de chefs d'établissement ont été réalisées. Dans l'ensemble ces quatre catégories de personnes ont des opinions assez divergentes (les parents défavorisés ne se distinguent pas de l'ensemble des parents).

Les parents et les jeunes tendent à penser que les élèves « *travaillent juste comme il faut* » (ils sont la moitié environ à se prononcer ainsi), tandis que les chefs d'établissement et les enseignants jugent beaucoup plus souvent qu'ils ne « *travaillent pas assez* ». À vrai dire, le monde enseignant est lui-même divisé : les instituteurs et professeurs des écoles jugent que les élèves travaillent comme il faut, tandis que les professeurs de collège et de lycée sont deux tiers à dire qu'ils ne travaillent pas assez.

Ce sont encore les parents et les jeunes qui s'opposent aux enseignants et aux chefs d'établissement, à propos des programmes : la moitié des premiers considèrent qu'« *il faut alléger les programmes scolaires afin de s'assurer que les élèves maîtrisent parfaitement les savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul)* », contre un tiers seulement des seconds.

Sur l'efficacité du redoublement, et sans surprise, l'éclatement de l'opinion est complet : parents et jeunes trouvent très majoritairement (plus de 80%) que pour « *un élève qui rencontre des difficultés dans son parcours scolaire c'est plutôt une bonne chose de redoubler une classe* », contre un tiers seulement des chefs d'établissement (ce sont les principaux de collège les plus hostiles). Les enseignants sont également beaucoup plus réservés que les parents et les jeunes, mais pas autant que les principaux et proviseurs : deux tiers jugent que c'est une bonne chose, et surtout un quart ne se prononce pas. Une des modalités, justement, donne lieu encore à des jugements opposés, mais cette fois les chefs d'établissement rejoignent les parents et les jeunes : la moitié pense que « *les parents doivent pouvoir s'opposer au redoublement de leur enfant* », l'autre moitié jugeant que « *la décision de faire redoubler un élève doit revenir uniquement aux enseignants* » : on voit que les avis sont partagés. En revanche, un quart des enseignants seulement reconnaît aux parents

un droit d'opposition, mais là encore un certain nombre (un sur sept) ne se prononcent pas.

Préfère-t-on « *faire travailler plus souvent les élèves en petit groupe* » ou « *réduire le nombre d'élèves par classe* » ? Les parents sont exactement partagés ; les jeunes préfèrent, et les chefs d'établissement encore plus, la première branche de l'alternative (65% et 83%), tandis que les enseignants préfèrent la seconde, mais modérément : 57% contre 38% pour la première (à vrai dire, ce sont surtout les enseignants de l'école primaire qui, pour 63% préfèrent réduire la taille des classes ; les professeurs de collège et de lycée sont, comme les parents, partagés).

Chefs d'établissement, parents et jeunes se retrouvent encore pour, aux trois quarts, se déclarer favorables au « *fait que l'École s'occupe de tous les enfants après les cours (jusqu'à par exemple 18 h ou 18 h 30), afin que ceux-ci n'aient pas à travailler le soir chez eux* », tandis que les enseignants en sont beaucoup moins partisans, s'équilibrant à peu près entre ceux qui y sont favorables et ceux qui s'y déclarent opposés. Dans un esprit voisin, presque tous les parents, les jeunes, les chefs d'établissement, et un peu moins, les trois quarts des enseignants (ce qui reste considérable), estiment que si les élèves restaient après les cours pour faire leurs devoirs dans l'établissement avec l'aide de professeurs, d'élèves plus âgés ou de volontaires extérieurs, cela leur permettrait de travailler plus efficacement. Et tous considèrent (là encore les enseignants un peu moins) que, ce faisant, l'École serait plus équitable.

Il y a donc, selon le sujet, trois pôles : les parents et les jeunes d'une part, les chefs d'établissement d'autre part, et enfin les enseignants, ou seulement deux, les chefs d'établissement rejoignant les parents et les jeunes. Mais jamais ces quatre populations n'émettent des opinions moyennes proches. Sauf pour reconnaître très massivement que « *l'utilisation des outils informatiques et multimédias à l'École* » peut permettre de « *développer le plaisir d'apprendre* », « *de développer des compétences utiles dans la vie active* ». Peuvent-ils aussi « *améliorer la qualité de l'enseignement* » ou « *améliorer le niveau des élèves* » ? On retrouve la dichotomie : 80 à 90% des parents, des jeunes et des chefs d'établissement le pensent, mais les enseignants sont plus sceptiques : seuls deux tiers ou la moitié le pensent, ce qui, il est vrai, est encore très élevé.

La pédagogie du projet revient de façon récurrente pour l'intérêt qu'elle présente : responsabiliser l'élève, le rendre actif dans sa propre démarche d'apprentissage, et donner une finalité concrète à l'effort entrepris. Néanmoins les itinéraires de

découverte (IDD) au collège font l'objet de critiques : si on leur reconnaît des avantages (« *Les IDD ont permis à certains élèves de trouver une certaine motivation. Les enseignants ont apprécié la pratique de l'interdisciplinarité* ») on leur reproche d'avoir été trop souvent « dévoyés », le choix étant imposé à l'élève et le travail ne s'effectuant pas en groupe restreint : « *Les IDD en classe entière perdent sens et intérêt alors que l'expérience par groupe est positive* » (collège public de l'arrondissement de Saint-Étienne).

Si les activités ludiques sont aussi recommandées (« *Tenir compte de l'ennui et développer l'aspect ludique de l'enseignement pour redonner le désir d'apprendre et donc de réussir* »), on perçoit néanmoins, au fil de certaines synthèses, les limites de ce type d'activité : « *Les méthodes éducatives qui utilisent trop les jeux, le sensoriel, devraient être abandonnées dès le CP au profit de l'intelligence et du raisonnement car elles ne développent pas l'imaginaire mais le conformisme* » (collège public de l'arrondissement de Nice).

Plusieurs synthèses attirent aussi l'attention sur la dimension affective comme moteur d'apprentissage : « *Il est surtout important de tenir compte de la double dimension (cognitive et affective) de la motivation. En effet l'affectif et le cognitif doivent être mieux articulés de façon à pouvoir appréhender l'élève dans sa personnalité globale. Prendre en compte la dimension socio-affective de chaque enfant, c'est accepter le désir de reconnaissance inhérent à tout sujet humain* » (collège public de l'arrondissement de Fort-de-France).

Privilégier les démarches favorisant l'autonomie

On rappelle qu'un des apprentissages fondamentaux de l'École est celui de l'autonomie : « *Il y a une différence entre l'encadrement et l'accompagnement : on doit passer progressivement de l'encadrement à l'accompagnement en aidant l'élève à acquérir une autonomie* » (lycée de l'arrondissement de Bonneville).

Certains dénoncent la dimension trop théorique et abstraite de l'enseignement. Il conviendrait d'adopter des démarches pédagogiques qui placent plus souvent l'élève dans des situations pratiques et concrètes, notamment d'expérimentation et de manipulation. Pour cela, il est important d'acquérir une bonne méthode de travail, c'est-à-dire « *apprendre à apprendre, apprendre à retenir* (l'entraînement à la mémorisation

notamment revient souvent dans les synthèses), *apprendre à prendre des notes, apprendre à gérer son temps, etc.* ». On propose ainsi de faire une heure de méthodologie par semaine ou de créer des « *ateliers de méthodologie* ».

On fait remarquer que la motivation est aussi due aux objectifs fixés au travail : s'ils sont transparents et accessibles ils deviennent alors des stimulants de l'apprentissage. « *Quand les élèves arrivent à atteindre leur objectif, ils sont satisfaits et motivés pour la prochaine étape* »

L'intérêt des outils informatiques est fréquemment souligné, car ils peuvent « *favoriser les apprentissages et placer l'élève en situation de réussite. Ainsi l'informatique permet à l'élève de valoriser son travail grâce à un rendu propre et lisible, à une présentation valorisante* » (lycée professionnel public de l'arrondissement de Chaumont). On en rappelle toutefois la limite : « *Il faut veiller à ne pas déshumaniser la transmission des savoirs par une utilisation anarchique des outils multimédias* » (lycée public de l'arrondissement de Montreuil-sur-Mer).

3.2 Quelles doivent être les fonctions et les modalités de l'évaluation des élèves, de la notation et des examens ?

Bien qu'assez sensible, notamment pour les élèves, la question de l'évaluation et de la notation ne fait pas partie de celles qui ont été abordées le plus souvent : 3,6% des débats en ont traité.

QU'EST-CE QUE L'ÉCOLE DOIT FAIRE ?

La première question posée est de savoir quel est l'objectif de l'évaluation, et quels en sont les effets attendus, même si la nécessité d'une évaluation, accompagnée ou non d'une notation, est reconnue par tous : « *L'évaluation est diverse, visant les élèves, les personnels et le système, (...) et constitue une nécessité reconnue et vécue par tous* » (lycée de l'arrondissement de Boulay-Moselle). « *Tout enseignement suppose une évaluation qui permet à chacun de mesurer le chemin parcouru* » On affirme même que « *l'évaluation négative est nécessaire pour donner des repères à l'élève* ». Elle est demandée par les élèves, les parents et les enseignants qui ne

concevraient pas de travailler sans évaluation. Toutefois ses modalités demeurent mal comprises par les parents et les élèves, qu'il s'agisse d'évaluation de compétences ou de notation – « *car mal expliquée par les enseignants* » – et souvent même insuffisamment maîtrisées par les professeurs.

La notation : critiquée, mais aussi demandée par parents et élèves

L'évaluation joue avant tout un rôle de communication, mais l'information communiquée apparaît peu claire. Cela est particulièrement vrai pour les notes chiffrées, qui cristallisent toutes les insuffisances du système mais que chacun réclame et utilise ! La notation est un héritage (les parents et les enseignants y ont été habitués). Les élèves et les parents effectuent des pressions pour l'obtention de notes, ou leur maintien lorsqu'elles sont supprimées. On cite ici et là des retours à la notation après la mise en place d'autres approches de l'évaluation. La notation n'est pas libre, car elle renvoie au passage de classe, aux commissions d'appel, aux examens.

Tous s'accordent pour reconnaître que la note ne rend pas compte de l'évolution des élèves dans des domaines précis de compétences et stigmatise les élèves en difficulté. Elle produit des effets pervers, l'objectif étant d'obtenir la moyenne, « *La note magique de 10/20* », sans se préoccuper de ce qui n'est pas acquis. La notation chiffrée doit être accompagnée d'un commentaire, d'appréciations permettant de mettre l'accent sur les lacunes des élèves, mais aussi de faire émerger les progrès et les points d'excellence. L'évaluation devrait rendre compte des progrès de l'élève, de la qualité de l'effort et du travail accompli, y compris si la performance est insuffisante. Elle est prisonnière de la pluralité de ses fonctions : elle doit refléter le niveau réel de l'élève, qui servira de référence lors des passages de classe ou des examens. Elle doit satisfaire à cette exigence de « vérité » et en même temps, elle doit permettre de rendre compte de la qualité de la motivation scolaire, de l'évolution au cours des apprentissages sous peine de provoquer un sentiment d'injustice. Souvent, ce sentiment d'injustice n'est pas étranger à la gestation et au déclenchement de la violence : « *la note est déterminante dans la violence* ». C'est le décalage entre l'effort fourni et la note obtenue qui pose alors problème.

La référence nationale aux diplômes

L'harmonisation des évaluations aux différents niveaux du système (classes, disciplines, établissements, districts, académie et au niveau national) est souvent demandée. Les évaluations nationales (en début de CE2, et début de 6^{ème}) sont considérées comme très utiles, mais plus en tant que référence que comme des outils permettant d'établir des groupes d'apprentissage. Les parents ne comprennent pas les variations de notes entre établissements et entre professeurs, chacun semblant fixer son propre niveau de connaissances et de compétences à acquérir. Le risque est grand, dit-on, de surévaluer certains élèves en les leurrant alors ainsi que leurs familles, ou bien de sous-évaluer les meilleurs, la note maximale étant rarement donnée. Pour éviter cette dérive, la mise en place d'épreuves communes par niveau, avec corrections croisées, est demandée ou déjà instituée.

Le diplôme national du brevet (DNB) et le baccalauréat jouent, aux yeux des participants, un rôle essentiel. D'abord du fait de leur caractère national : « *Seuls les examens nationaux peuvent permettre de maintenir les exigences, garantir une égalité pour un socle commun de savoir, assurer une cohérence géographique et sociale et préserver l'impartialité des professeurs* ». La plupart des synthèses demandent ainsi que le diplôme national du brevet, « *premier examen* », soit maintenu, tous lui attribuant un rôle « *initiatique* » et social indéniable. De nombreuses propositions sont faites pour revaloriser cet examen : examen obligatoire avec sujets nationaux, évaluation de toutes les disciplines, en particulier des langues vivantes. Par contre, il est rarement souhaité que le passage en 2^{nde} soit lié à l'obtention du diplôme. Le contrôle continu est très souvent rejeté au collège, faute d'une harmonisation des exigences et de la fixation d'un « *noyau dur* » de compétences à acquérir en fin de cycle, et pour éviter les « *dérives administratives, quotas de réussite et harmonisation aléatoire des notes* ». Pour éviter les situations d'échec répétées, certaines synthèses proposent deux examens dont un allégé pour les élèves s'orientant vers les voies professionnelles.

L'importance et l'utilité sociale du baccalauréat sont unanimement reconnues. Même si des oppositions farouches se manifestent pour « *abandonner toute idée de contrôle continu* », celui-ci n'est pas systématiquement rejeté. Toutefois,

comme pour le collège, sa mise en place est subordonnée à une harmonisation rigoureuse de la notation, à la persistance d'un examen terminal allégé et à la prise en compte de critères jamais évalués actuellement : goût de l'effort, créativité, travail en équipe, capacité à communiquer... caractéristiques pouvant être évaluées entre autres à la manière des TPE (travaux personnels encadrés) ou des IDD (itinéraires de découverte).

Le contrôle en cours de formation (CCF), pratiqué en lycée professionnel, souvent cité comme exemple dans les autres lycées, et dans l'ensemble vécu dans ces établissements comme positif, provoque de la part des acteurs eux-mêmes de nombreuses réserves. Ainsi, des professeurs font état d'un déficit d'harmonisation des notations entre professeurs, établissements, régions conduisant à la délivrance de « *diplômes maison* » ou à l'inverse d'un trop grand souci d'harmonisation ne tenant compte que de la note et non des compétences effectivement maîtrisées dans la mesure où « *les professeurs n'ont pas la liberté de juger des compétences réelles des élèves puisqu'ils doivent s'aligner sur la moyenne académique lors de la réunion de fin d'année* ». Ils évoquent des pressions locales et rejettent l'évaluation par le professeur de la classe « *juge et partie !* ». « *L'examen permet d'éviter l'arbitraire et limite les pressions qui pourraient être exercées sur les enseignants s'il n'y avait que le CCF* » (lycée professionnel de Nice). Aussi suggèrent-ils que ces contrôles en cours de formation soient effectués par des personnes extérieures aux établissements ou que le CCF soit limité à des matières optionnelles et demandent-ils le maintien d'un examen final national en plus du CCF. Certains, enfin, font remarquer que, au moins pour les candidats qui ont besoin d'un repêchage, le recours au livret est une forme de prise en compte du CCF.

De l'avis unanime, la formation des enseignants à l'évaluation devrait être améliorée, voire constituer un axe prioritaire de la formation, que ce soit dans les IUFM pour la formation initiale ou en formation continue. On rappelle que l'évaluation est aussi une pratique dans la vie professionnelle ; les enseignants sont, eux-mêmes, évalués. Il existe un décalage entre les évaluations en milieu scolaire et professionnel. Dans ce sens, l'évaluation actuelle préparerait mal à la vie professionnelle. Enfin, l'évaluation des établissements, sous forme de classements, de hiérarchie, apparaît peu souhaitable.

LA QUESTION DU « COMMENT ? »

Face à ces difficultés plusieurs approches sont préconisées, en termes de compétences ou de motivation.

Évaluation des compétences

En termes de compétences, l'évaluation de l'enfant devrait se référer à des objectifs cognitifs, méthodologiques et de savoir-être, disciplinaires et transversaux, fixés pour chaque niveau ; on propose notamment qu'elle s'appuie sur :

- la mise en place d'outils d'évaluation, de préférence nationaux, des référentiels communs utilisables lors des apprentissages ;
- l'utilisation effective par tous les enseignants d'un livret simplifié de compétences permettant aux élèves de se situer dans leurs apprentissages, aux parents d'observer l'évolution de leur enfant et aux professeurs d'affiner leurs axes de travail en fonction des difficultés constatées. Pour éviter les problèmes à l'entrée en 6^{ème}, une cohérence est à rechercher entre évaluations nationales (CE2/6^{ème}) et livrets « locaux » ;
- la prise en compte effective par les professeurs de collège du travail réalisé par les professeurs des écoles avec à terme une harmonisation des méthodes d'évaluation dans les écoles élémentaires et au collège (continuité au moins jusqu'à la 5^{ème}) ;
- la mise en cohérence entre cette évaluation et la « politique des cycles » ; progression des élèves en fonction des acquis et non en fonction de l'âge, extension des évaluations nationales de type CE2/6^{ème} en CE1 et CM2 pour justifier une éventuelle prolongation d'un cycle et expliquer aux parents un éventuel redoublement ;
- la formation intensive des professeurs d'école à ces nouvelles modalités d'évaluation ;
- la disparition des moyennes et des classements ;
- l'importance d'une harmonisation entre enseignants, voire entre disciplines : « *Une note est toujours subjective y compris dans les matières scientifiques, d'où l'intérêt des devoirs communs qui pourraient sous-tendre un travail*

disciplinaire par projets » (collège de l'arrondissement de Vire). Dans le même esprit, la hiérarchie pourrait, régulièrement, provoquer des échanges de copies pour comparer les corrections entre enseignants.

Il faudrait évaluer les disciplines non par année mais par niveau, sous forme d'unités capitalisables, et en s'appuyant sur des référentiels de compétences : « *Supprimer les classes d'âge et les remplacer par des classes de niveau et diviser en degrés l'ensemble des matières enseignables... création d'un livret de formation* » (écoles publiques de l'arrondissement de Créteil).

De même, l'évaluation devrait mieux prendre en compte les échanges interdisciplinaires en particulier des pré-requis enseignés dans une matière et nécessaires pour une autre : « *l'évaluation en physique doit tenir compte des apprentissages en mathématiques* ».

Ces évaluations par compétences apparaissent souvent jargonantes, ce qui les rend peu lisibles par les parents ; il serait judicieux de les expliciter clairement ou de proposer « *deux documents, un interne pour l'équipe éducative et l'autre externe pour les parents* ».

Évaluer et encourager la motivation

Dans le même esprit, il faudrait, tout en maintenant une exigence forte sur les fondamentaux, mettre en place des parcours différenciés permettant de valoriser les différents talents de tous les élèves. On s'interroge sur le bien fondé d'évaluer les élèves en grande difficulté autrement qu'en termes de progression individuelle : « *Évaluation ne signifie pas notation, en particulier pour les élèves en difficulté* ». L'évaluation devrait ainsi être plus qualitative et s'appuyer davantage sur l'analyse des erreurs.

Diverses interrogations sont souvent évoquées sans être assorties de propositions explicites :

- Faut-il prévenir les élèves de l'évaluation et de son contenu, voire expliciter ses modalités avant la leçon ou même la préparer ? faut-il évaluer à l'improviste ?

- Peut-on considérer, lorsqu'on évalue (en particulier en primaire), qu'une compétence acquise le sera encore la semaine prochaine ?
- Que faire pour évaluer le travail en groupes alors que cette forme de travail est utile et valorisée dans la vie professionnelle ?
- Et surtout, comment évaluer autre chose que des connaissances, par exemple des comportements (motivation, sociabilité), ou des aptitudes transversales comme la créativité ?

Pour éviter ces différents écueils, on suggère, parfois, le recours à l'autoévaluation. Mais si cette dernière paraît utile pour l'évaluation formative lorsqu'on peut fournir des repères, des grilles, elle semble peu pertinente pour les évaluations normatives et certificatives.

Enfin, une des limites de l'évaluation est liée à la charge de travail des enseignants. De ce fait, on ne peut multiplier les évaluations sous peine de réduire le temps consacré à la préparation des cours et à l'enseignement proprement dit.

QUELQUES VARIATIONS ENTRE PRIMAIRE, COLLÈGE ET LYCÉE

La mise en œuvre effective de l'évaluation est assez différente aux différentes étapes du parcours scolaire ; les propos recueillis dans les différents lieux de débat montrent ainsi un certain nombre de particularités.

Dans les écoles primaires

De nombreuses critiques sont émises à l'égard de la notation (interdite depuis 1989 à ce niveau !) perçue le plus souvent comme une sanction, irrémédiable en particulier pour les élèves en difficulté et manquant de lisibilité. Sa valeur s'avère relative en fonction des disciplines, des classes (du niveau des élèves et de l'enseignant), des établissements, voire des régions. Elle ne permet pas de « *voir ce qui se cache derrière une mauvaise note* » et constitue un facteur de démotivation donnant à l'enfant une image négative de lui-même. La notation ne semble admise que si elle est accompagnée d'un commentaire, d'appréciations permettant de mettre l'accent sur les lacunes des élèves, mais aussi de faire émerger les progrès et les points d'excellence.

Une double inquiétude est perceptible : la complexité du système et le risque de masquer une vision globale de l'élève. Dans ce contexte, un effort important de communication, d'explication en direction des parents est attendu pour rendre lisible cette évaluation. Dans les synthèses, toutes les nuances se retrouvent entre une « *note commentée* » et « *une évaluation des acquis dès l'école maternelle, le remplacement des classes d'âge par des groupes de niveau pour chacune des matières, la création d'un livret instruction/formation servant à valider les acquis et donc la suppression des notes, diplômes et concours* ».

La question est posée – rarement – du rétablissement d'un examen d'entrée en collège, mais – toujours – de la prise en compte des acquis mesurés (livret de compétences) pour le passage dans le secondaire.

Dans les collèges

Dans les collèges, une évaluation régulière et programmée avec au moins un examen en fin de parcours apparaît indispensable pour apprécier le niveau des élèves. Il y a des exigences fixées par des programmes nationaux « *dans un souci d'égalité républicaine* ». Ces évaluations devraient prendre en compte à la fois les connaissances et les compétences, mais aussi, même si ces propositions sont minoritaires, les comportements des élèves « *les savoir-être* ». Professeurs, élèves et parents sont en attente d'équité.

Un nombre non négligeable de parents, d'élèves et d'enseignants semblent très attachés au système traditionnel de notation chiffrée, considérée le plus souvent comme « *un mal nécessaire* » et, dans tous les collèges, les performances des élèves sont traduites en notes sur vingt, parfois pondérées par des coefficients, même si cette pratique est rejetée dans la mesure où elle détourne les élèves de certaines disciplines.

Changer de système d'évaluation pour lui redonner du sens est recherché dans bon nombre d'établissements, ne serait-ce que pour « affiner » les procédures d'orientation : « *Pourquoi faut-il qu'un élève en difficulté au collège dans les matières générales soit systématiquement orienté vers la voie professionnelle et le plus souvent vers un métier sans rapport avec ses capacités ?* ». A minima, parents et élèves demandent que les notes soient accompagnées d'appréciations permettant de

mesurer l'écart entre le niveau de l'enfant et l'objectif à atteindre et proposent des pistes pour atteindre cet objectif. La note ne devrait arriver qu'en fin d'apprentissage, période elle-même ponctuée d'évaluations formatives non notées. Une amélioration de la forme et des contenus des livrets scolaires est souhaitée.

Un nouveau système d'évaluation par fiches de compétences, disciplinaires et transversales, commence à être mis en œuvre dans certains établissements par tout ou partie des professeurs. « *Système riche, l'évaluation ainsi pratiquée devient un véritable outil mis au service de la progression des élèves* » Cela suppose que dans chaque discipline, les objectifs soient répertoriés et connus des élèves, voire des parents, et que de la même façon, les exigences soient fixées avant le contrôle. Cet ensemble s'avère pertinent pour la mise en place d'unités capitalisables.

Entre les partisans de la note et ceux d'une évaluation des compétences, l'écart n'est finalement pas très important, chacun s'accordant à dire que le travail par objectifs s'impose. Pour les premiers, la note doit toujours être accompagnée d'une appréciation détaillée, « *seulement possible si l'on a évalué chaque compétence* ». Il n'en reste pas moins que si des espoirs sont mis dans l'évaluation formative, on sent que les professeurs manquent d'outils pour franchir le pas. Le travail réalisé lors de l'élaboration des tests de français et de mathématiques en classe de 6^{ème} est sans doute exemplaire, mais il n'atteint pas son but dans la mesure où les résultats des élèves à ces tests sont rarement utilisés pour constituer des « groupes de besoin » et pour mettre en place des stratégies de « remédiation ».

Dans les lycées

Dans les lycées reviennent en permanence les termes d'équité, de transparence et de justice dans le discours des uns et des autres et un véritable débat s'est instauré entre les participants sur le bien-fondé de la notation. Au lycée, les notes restent très présentes dans l'esprit des parents, des élèves et surtout des professeurs, mais les représentations des uns et des autres s'avèrent très différentes. Pour les professeurs, les avis sont très partagés entre les tenants de la notation sanction « *indispensable pour remotiver les élèves* » et ceux de l'évalua-

tion sur critères explicites susceptible de rendre compte de l'acquisition de compétences « *pour que l'élève se positionne par rapport à son futur* ». Pour les parents, la note par rapport à dix ou par rapport à la moyenne de la classe semble être le seul paramètre compris voire attendu pour situer les performances de leurs enfants « *par rapport aux autres élèves de la classe et non par rapport aux compétences à acquérir* », conscients aussi du fait que « *seule la note est prise en compte lors de l'orientation* ». Ils relèvent la subjectivité de la plupart des évaluateurs lorsqu'ils notent « *au collège, un 18/20 est une bonne note alors qu'en lycée le 13/20 n'est accordé qu'aux meilleurs* » et faute de références explicitées réclament l'harmonisation des critères, exigences et objectifs. Quant aux élèves, ils regrettent l'absence du « *droit à l'erreur* », la persistance d'une notation-sanction modifiant l'atmosphère de la classe, déterminant incompréhension et violence (« *j'ai appris et pourtant j'ai une mauvaise note* ») et « *faussant la formation* ». Les élèves travaillent pour la note (moyenne permettant le passage au niveau supérieur) et non pour améliorer leurs performances, compétence par compétence.

Pour améliorer l'évaluation toutes les propositions concordent pour que soient fournis aux professeurs et aux élèves, à travers des programmes nationaux, des objectifs clairs et lisibles tant sur le plan des savoirs et savoir-faire que sur celui des comportements, ces derniers n'étant jamais évalués. La mise en œuvre dans toutes les disciplines de « *référentiels* » cognitifs et méthodologiques est souhaitée, de même que celle d'une véritable évaluation formative afin de « *donner du sens aux apprentissages* ». Cela suppose que le principe même de cette évaluation – non notée – soit rendu crédible et qu'elle soit explicitée aux parents et aux élèves. Cela suppose également que les programmes actuels soient revus tant qualitativement que quantitativement, cette évaluation exigeant « *un temps d'apprentissage et de mise en œuvre impossible dans le contexte actuel* » et provoquant des contraintes fortes (progressions, grilles d'évaluation, contrôles communs) susceptibles selon certains de limiter « *la liberté pédagogique de chacun* ».

Pour que ce type d'évaluation puisse porter ses fruits, l'organisation du lycée doit être aménagée (groupes restreints de soutien par discipline, horaires et vitesse de progression

adaptés aux performances et non à l'âge). Ainsi, pourrait être facilitée la mise en place de parcours différenciés avec l'idée d'unités capitalisables.

Enfin, on remarque que l'évaluation en Terminale et le baccalauréat sont contraints par l'orientation dans l'enseignement supérieur : « *Un baccalauréat évalué en CC conduirait immanquablement à l'instauration d'un concours d'entrée en faculté* » (lycée de l'arrondissement de Thionville) ; certains s'interrogent sur le rôle et le poids des appréciations dans les dossiers de candidature pour les BTS et les IUT.

3.3 Comment organiser et améliorer l'orientation des élèves ?

L'orientation pourrait être définie par cette question, dont beaucoup reconnaissent qu'elle n'est pas nouvelle : « *De quelle façon pourrait-on prendre en compte les goûts, les capacités, les projets de l'élève et les besoins de l'économie dans l'orientation ?* » Elle est complétée par une constatation plus neuve faite par une minorité : « *Aujourd'hui les choix définitifs sont de plus en plus rares ; on s'oriente toute sa vie* ».

La question de l'orientation a été abordée dans environ un débat sur dix. De manière générale, les parents acceptent le principe de l'orientation mais en discutent fortement les modalités : les élèves ne disposent pas des informations nécessaires ni de l'aide pour interpréter les documents. Les critères retenus sont trop nettement scolaires : les notes. Pour y répondre on imagine que l'orientation repose sur un trépied composé : « *1 - des parents et des enfants , 2 - du professeur principal, du conseil de classe et des enseignants, 3 - du conseiller d'orientation et de l'administration du collège* », chacun ayant un rôle précis à jouer. Les parents et la majorité des enseignants sont d'accord pour qu'on y ajoute le monde extérieur (professionnels et anciens élèves). Il n'en reste pas moins que pour beaucoup « *l'opacité de ce mot (orientation) fait peur aux élèves et aux parents qui l'associent à exclusion, sélection, couperet* » alors que « *l'orientation doit être positive, ne plus être une sélection mais une véritable orientation qui prend en compte les goûts et les savoirs des enfants* ». L'on dit aussi mais assez rarement que l'École de demain doit être articulée avec la formation tout au long de la vie.

Le point de vue des jeunes

Sept ans après leur entrée en 6^{ème}, les jeunes interrogés en juin 2002 par la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche portent un regard assez critique sur la manière dont s'est déroulée leur dernière orientation, selon le cas en fin de 3^{ème} (pour ceux qui ont été orientés dans la voie professionnelle) ou en fin de 2^{nde} générale (pour ceux qui, en fin de 3^{ème}, ont été orientés dans la voie générale ou technologique).

Un jeune sur quatre déclare avoir connu un refus du vœu d'orientation que lui-même ou sa famille avait émis ; un jeune sur quatre également déclare que son niveau scolaire était insuffisant pour faire ce qu'il voulait. On déduit, en recoupant ces deux types de réponses qui se recouvrent partiellement, que 40% des jeunes ont subi leur propre orientation ; cela concerne le quart des lycéens généraux, environ 40% des lycéens technologiques et des apprentis, la moitié des lycéens professionnels et plus de 60% des jeunes sortis sans diplôme du système éducatif. Il va de soi que cela influe sur le jugement qu'ils portent rétrospectivement. Par ailleurs, un jeune sur quatre fait état de contraintes propres imposées par le système éducatif lui-même : il était difficile de trouver près de chez lui un établissement qui offrait la filière, la spécialité ou la section qu'il avait choisie. Et c'est même un sur trois parmi ceux qui ont été orientés dans la voie professionnelle en fin de 3^{ème}, ou parmi ceux dont le vœu d'orientation a été refusé.

Près de 60% des jeunes sont satisfaits de l'aide apportée par leurs parents, moins de la moitié (45%) estiment avoir été bien informés par les professeurs et les conseillers d'orientation. Par ailleurs, 60% déclarent que c'était facile de choisir car ils savaient ce qu'ils voulaient faire : soit que l'aide des parents ou des conseillers ait été inutile, soit qu'elle ait été au contraire féconde.

Un jeune sur cinq considère que le conseil de classe a été injuste. Proportion qui s'élève à un tiers en cas de refus d'un vœu d'orientation.

La perception de l'orientation est plus critique lorsque les jeunes ont été orientés en dehors de la voie générale, le sentiment d'injustice et les problèmes d'offre scolaire étant sensiblement plus fréquents parmi les lycéens professionnels et technologiques, ainsi que parmi les sortants du système scolaire. Le sentiment d'injustice et les difficultés liées à l'offre sont aussi plus souvent exprimés quand le jeune a

redoublé ou a dû composer avec des résultats scolaires insuffisants. Au total, et cela doit être noté, les perceptions différentes de l'orientation dépendent principalement des différences de réussite scolaire : à situation scolaire comparable, l'origine sociale ou le fait d'être issu de l'immigration ont peu d'effet sur la perception de l'orientation, même si on observe un sentiment d'injustice plus développé parmi les garçons. De même, les jugements sur le déroulement de l'orientation semblent relativement indépendants des caractéristiques d'établissement.

Orienter les élèves dans le système éducatif avec la perspective de leur offrir les meilleures chances d'une insertion professionnelle réussie est une nécessité. Comment éviter que l'orientation soit subie ? Sur quelles structures s'appuyer ? Et avec quels acteurs ? Telles sont les trois questions que les participants aux débats se sont posées.

COMMENT ÉVITER QUE L'ORIENTATION SOIT SUBIE ?

Aborder le fond de la première question, c'est se demander à quel moment commencer le processus d'orientation et comment pratiquer l'éducation à l'orientation.

Apprendre aux élèves à s'orienter

Les réponses sont sur ces points très contrastées. Certains soutiennent qu'il faut commencer très tôt, « dès le CM1/CM2 », la découverte du monde du travail ; la plupart proposent cependant de le faire à l'entrée au collège. « *L'éducation des élèves à l'orientation est une priorité : connaissance systématique des filières, information sur les métiers... sur les contenus des enseignements, les parcours de formation, les passerelles* » Pour éviter absolument l'orientation par défaut, il faut, ajoute-t-on, « *mettre en application la loi de 1989* » qui stipule que « *l'élève construit un premier projet d'orientation au collège* », et aussi « *rétablir des heures dans l'emploi du temps des professeurs pour qu'ils puissent aider à l'éducation à l'orientation* ». Certains enseignants, cependant, récusent totalement cette participation et affirment la « *plus franche opposition à l'idée que les enseignants prennent en charge ne serait-ce qu'une partie de ce travail* ».

L'éducation à l'orientation ou plutôt l'éducation au choix, pourrait débuter en 5^{ème} en initiant un projet, poursuivi et

modifié les années suivantes en fonction des expériences, des connaissances acquises et de l'évolution personnelle de l'élève. Cette formation pourrait faire l'objet d'une évaluation au brevet des collèges. La création d'un carnet de bord ou d'un cahier d'orientation est souvent souhaitée. Son objectif serait de suivre l'élève de la 6^{ème} à la 3^{ème} et surtout d'intégrer dans ce corpus des éléments extra-scolaires. Il faut souligner que la majorité des parents et la quasi-totalité des enseignants, voire des chefs d'établissement, ne mentionnent pas les pratiques d'éducation à l'orientation théoriquement prévues dans les collèges.

La motivation des élèves est évidemment capitale : « *La motivation est une source d'enrichissement. Elle doit être recherchée et développée* ». Il faut trouver après la 5^{ème} « *la possibilité d'un enseignement de type concret (différent d'un enseignement professionnel) permettant de remotiver certains élèves* ». L'orientation doit être positive, et ne plus être une sélection mais une « *véritable orientation qui prend en compte les goûts et les savoirs des enfants* »... « *il ne faut plus orienter à partir des notes* ». Il faut définir avec les conseillers d'orientation d'autres critères à prendre en compte et permettre aux élèves de « *visualiser un but professionnel très peu représenté au sein de l'institution scolaire* ».

Mieux informer

L'information est le deuxième pilier d'une orientation maîtrisée et non subie : sur les filières d'enseignement, les métiers et le monde du travail. L'ONISEP est souvent pris à partie, sur le fond et surtout la forme : il faudrait actualiser fréquemment ses documents. Surtout on explique que « *l'information est surabondante mais il manque les "outils" pour la maîtriser. L'élève est livré à lui-même* », les conseillers d'orientation étant dans l'incapacité matérielle d'assurer un suivi. Or les métiers sont mal connus, et les évolutions que connaissent certains considérables. Il faut donc « *renforcer l'information sur les métiers... et sur les voies de formation* ». Car nombreux sont les parents qui « *persistent à engager leurs enfants vers des études longues alors que les filières techniques sont trop souvent réservées aux élèves considérés comme en échec* ». Rares sont toutefois les professeurs qui déclarent manquer de documents de référence sur les voies de formation pour servir de guide. Il faut aussi apprendre à « *s'adapter aux dix métiers que l'individu va aborder dans sa vie professionnelle* ».

SUR QUELLES STRUCTURES S'APPUYER ?

Le collège est la structure-charnière, puisque « *l'ajustement entre projet et capacités doit être une préoccupation constante de la 6^{ème} à la 3^{ème}* ». Si le collège pour tous emporte une adhésion de principe, une minorité assez décidée souhaite permettre de « *s'orienter dès 14 ans vers des filières plus professionnelles, par exemple en alternance* », en particulier pour les élèves en difficulté. Cette alternance est proposée aussi bien avec la vie active qu'avec des enseignements au lycée professionnel.

Le collège a suscité un grand nombre de propositions. La plus originale est sans doute celle « *d'un collège modulable où chacun irait à son rythme* ». La progression scolaire de l'élève serait fonction du niveau atteint dans chaque matière et non de l'appartenance à une classe (6^{ème} par exemple). D'autres propositions sont avancées comme celle de créer des classes à horaire aménagé, cuisine ou coiffure par exemple, comme il en existe en musique... ou, comme en Irlande, de créer « *une année de transition durant laquelle les élèves effectuent un stage en entreprise qui leur permet de se connaître* ».

Le traitement des élèves en difficulté a fait l'objet d'un grand nombre de réflexions : « *Les participants sont longuement revenus sur l'importance des années d'enseignement primaire où un effort significatif en moyens de personnels, de structures d'aide psycho-sociale est à faire en priorité avant d'autres mesures afin qu'aucun élève du primaire ne s'oriente vers le collège sans avoir acquis les savoirs fondamentaux résumés ainsi : lire, écrire, compter. Pour les participants, il s'agit là d'une priorité nationale* » Pour les enfants en difficulté il est alors envisagé soit un retour à l'orientation en fin de 5^{ème} soit un repérage précoce de façon à leur offrir un traitement individualisé et différencié en fonction des problèmes rencontrés. « *L'ajustement entre projet et capacités doit être une préoccupation constante de la 6^{ème} à la 3^{ème}* . »

Le lycée ou le lycée professionnel correspondent aussi, mais dans une moindre mesure, à des moments d'orientation. Les élèves devraient avoir une connaissance, grâce à des mini-stages de découverte, des options de 2^{nde}. Ils devraient également pouvoir découvrir avant d'entrer au lycée le

fonctionnement et les méthodes de travail de ces établissements.

Le développement de l'information devrait être facilité par tous les moyens possibles : stages aussi divers que variés, recours aux anciens élèves et aux parents d'élèves pour parler de leur métier comme de leur cheminement professionnel, journées portes ouvertes, forums des métiers, réunions entre professeurs de collège et professeurs de lycée professionnel afin de mieux présenter les formations dispensées, etc. Bref on n'est bien orienté que si on est bien informé.

Certaines propositions peuvent surprendre, comme « *établir un tronc commun à partir de la 2^{nde} avec des options à la carte selon le projet des élèves (avec passerelles possibles)* ». Pour que l'orientation en lycée professionnel (LP) ne soit pas faite ou ressentie par défaut, il faut assouplir les structures scolaires en créant des classes passerelles entre LP et Université, en créant des classes qui correspondent à un niveau et non à une classe d'âge, enfin en développant des formations post-bac dans les LP. Dans le même temps, il est fortement demandé de « *revoir les statuts des différents bacs et de casser la prédominance du bac S* ».

Deux propositions complémentaires apparaissent originales : la mise en place d'une 2^{nde} professionnelle de détermination en LP à l'instar de la 2^{nde} de lycée pour favoriser une meilleure maturation du projet de l'élève d'une part, et une réforme du baccalauréat d'autre part : « *Instaurer un bac général national unique à partir d'un tronc commun validé par contrôle continu et de spécialités (trois ou quatre) soumises à examen avec épreuves nationales* ».

LES ACTEURS DE L'ORIENTATION

Deux types d'acteurs doivent jouer un rôle privilégié : les entreprises et le monde du travail d'une part, les conseillers d'orientation psychologues et les enseignants, dont les professeurs principaux, d'autre part. À côté d'eux sont aussi évoqués bien entendu les chefs d'établissement, représentants de l'institution et de l'autorité, et naturellement les parents d'élèves et les élèves.

Les entreprises et le monde du travail

« *Entreprises* » et « *monde du travail* » sont des mots qui reviennent comme un *leitmotiv*. Il convient de « *mettre en place une interaction plus importante entre le milieu du travail et l'École avec, par exemple, le recrutement de conseillers professionnels venant de l'entreprise* ». Il faut généraliser les stages en entreprise dans l'emploi du temps des élèves issus du collège. De façon générale ces stages doivent être plus nombreux en 4^{ème}, 3^{ème} et 2^{nde}, plus diversifiés et suivis d'un entretien. Il n'en reste pas moins qu'il est difficile pour les enseignants d'évaluer les capacités et les acquis des élèves, et surtout leur adéquation avec les compétences demandées dans le milieu professionnel. Particulièrement révélateur d'un état d'esprit répandu est ce qui suit : « *L'École ne doit pas être sous l'influence du monde économique qui a sa propre logique. Elle doit néanmoins être ouverte au changement pour donner à son public la capacité de s'adapter aux situations nouvelles, aux métiers de demain... Le partenariat École/entreprise, encadré et concerté, est une contribution importante à la construction individuelle du projet de l'élève. Elle doit être poursuivie dans le cadre de la formation continue...* » Cette idée d'un partenariat École/entreprise est souvent développée.

Les conseillers d'orientation-psychologues (COP)

Renforcer la présence des conseillers d'orientation-psychologues dans les établissements prend l'allure d'un deuxième slogan général. Les enseignants soulignent l'importance de l'engagement professionnel des COP qui doivent rester « *les spécialistes de l'orientation et être intégrés aux équipes éducatives* ». « *On fait confiance à leurs outils pour mettre en valeur des éléments permettant d'enrichir, voire contrebalancer, le diagnostic élaboré souvent uniquement à partir des notes. Ils doivent être plus disponibles en particulier pour accorder, sans trop de délais, des entretiens individuels* » Les conseillers d'orientation ne sont pas assez nombreux, pas assez formés. « *Ils devraient bénéficier d'une formation permanente, avec des contacts renforcés avec le monde du travail pour :*

- *bien connaître l'élève et éviter une erreur d'orientation ;*
- *mieux repérer les débouchés actuels ;*

- *mieux appréhender les besoins futurs du monde du travail ;*
- *ne pas orienter par défaut, faute d'une connaissance pointue des demandes ;*
- *et faire que l'élève soit conscient de son propre niveau. »*

Ces multiples références aux COP sont contrebalancées par l'idée apparemment surprenante de « *développer un corps de personnels au sein de l'École qui répond aux exigences de l'éducation à l'orientation, discipline à part entière* ». L'idée d'un besoin de formation et d'information sur le monde professionnel, l'emploi et l'insertion est particulièrement présente : les conseillers d'orientation et les professeurs principaux notamment doivent se consacrer à cette mission. Du temps et des moyens doivent leur être consacrés. Leur action devrait aussi s'exercer grâce à des conseils ou commissions d'orientation, souvent réclamés, où participeraient également parents et professionnels.

**Améliorer l'information et l'orientation des élèves :
l'opinion exprimée dans une enquête**

Le manque d'information dont disposent les collégiens et les lycéens est évoqué en permanence, et expliquerait en grande partie leurs difficultés à élaborer un projet professionnel ; il empêcherait l'orientation, à la fin du collège notamment, de se faire dans de bonnes conditions. Le débat a d'ailleurs souligné à nouveau la nécessité de développer une information, et même, au-delà, une connaissance des métiers.

Parmi les diverses mesures auxquelles on peut songer, outre les classiques actions d'information auprès des élèves, ou propositions de stages en entreprise, deux, plus originales, ont fait l'objet d'une investigation spécifique par l'intermédiaire d'une enquête commandée par la Commission :

- « *Le recrutement de professeurs associés, c'est-à-dire de professionnels issus du secteur privé ou de retraités qui viendraient faire partager aux élèves leur expérience ou leur parler de leur métier* » est-il une bonne idée ? Les parents et les élèves y sont pratiquement tous favorables, et même y sont très favorables pour la moitié d'entre eux. Les chefs d'établissement le sont un peu moins (sauf les proviseurs de lycée professionnel, qui y sont très favorables), et les enseignants encore moins, mais la moitié s'en déclarent partisans cependant (et, à nouveau, plutôt

les professeurs de lycée professionnel, les agrégés étant au contraire plus réservés).

- « *L'obligation pour les enseignants de faire régulièrement des stages en entreprise* » permettrait a priori d'informer et de former les enseignants, qui jouent souvent le rôle principal dans l'orientation des jeunes, et donc directement d'améliorer cette dernière. Est-ce une bonne idée ? À nouveau, la très grande majorité des parents, des jeunes et, cette fois-ci des chefs d'établissement, sont favorables à cette idée (80%, et même 90% des chefs d'établissement), mais les principaux intéressés, les enseignants, sont beaucoup plus réservés et, à vrai dire, partagés : 45% y sont favorables, 42% opposés. Les jeunes enseignants y sont d'ailleurs plus opposés que les plus âgés, les professeurs de lycée professionnel y sont les plus favorables et, à un moindre degré, ceux de collège, c'est-à-dire ceux à travers qui la mesure serait sans doute la plus utile pour les élèves.

Au-delà de l'information, l'orientation elle-même est souvent un échec, ou un processus par défaut, car les élèves peuvent être affectés dans une filière qu'ils n'avaient pas choisie, puisque le système éducatif tient compte des places disponibles, et pas seulement des préférences exprimées par les élèves. Une forte minorité d'élèves sont dans cette situation, et c'est évidemment parmi eux que l'échec dans la filière qu'ils suivent est le plus fréquent. Aussi, la question suivante méritait-elle d'être posée : « *Êtes-vous favorable ou opposé au fait que l'École s'engage à donner à tous les élèves la formation professionnelle de leur choix même s'il y a peu de débouchés ou que cela les oblige à déménager ou à intégrer un internat ?* » Dans l'ensemble, on y est favorable : les trois quarts des parents et des jeunes, et les deux tiers des chefs d'établissement et des enseignants (particulièrement les jeunes) s'en disent partisans. Le clivage habituel entre acteurs et usagers de l'École se retrouve, mais modéré, et ce qui émerge c'est plutôt un assentiment général, même s'il n'est pas unanime.

Les professeurs principaux

Pour beaucoup, les enseignants et surtout les professeurs principaux doivent assumer « *un premier niveau d'information des élèves sur leur orientation (c'est une partie intégrante de leur métier)* », même si certains enseignants récusent cette idée. Pour faire face au devoir d'orientation, les professeurs principaux et les enseignants qui le souhaitent pourraient recevoir un minimum de formation (pédagogie de l'orientation) et d'information (connaissance des filières) mais il leur faudrait

ensuite du temps et des locaux d'accueil des élèves. Si l'éducation des élèves à l'orientation est une priorité, il faut « *inscrire officiellement dans l'emploi du temps une heure banalisée, dévolue à l'orientation* ». De ce fait, la formation des professeurs à l'orientation doit être intégrée à la formation en IUFM.

3.4 Comment préparer et organiser l'entrée dans le supérieur ?

Avec à peine 1% des débats consacrés à ce thème, ce sujet est le moins abordé alors que le désir de poursuivre des études supérieures est présenté comme une aspiration majeure des familles. Peut-être cela tient-il aux contours du débat qui excluait l'enseignement supérieur. Peut-être aussi est-ce révélateur d'une information déficiente sur l'enseignement supérieur et d'une coupure entre celui-ci et le lycée, point qui apparaît fréquemment au cours des débats.

UN CONTACT À RÉTABLIR ENTRE LE LYCÉE ET L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Cette méconnaissance de l'enseignement supérieur est souvent mentionnée. Pour la plupart des lycéens, l'enseignement supérieur représente « *l'inconnu* » (lycées publics de la Creuse et de l'Indre-et-Loire). Mais cette méconnaissance semble générale, y compris parmi les enseignants. Alors que l'Université évolue, les professeurs de lycée ignorent souvent cette évolution et les réformes en cours (lycée public de la Somme). De leur côté, les enseignants du supérieur ne connaissent plus le lycée dans sa réalité actuelle. Il importe donc de rétablir cette communication et diverses mesures sont mentionnées. Ainsi, il est proposé de rendre obligatoires des réunions entre professeurs du secondaire et du supérieur (lycée public de Moselle) et d'impliquer des enseignants du supérieur dans les travaux personnels encadrés (lycées publics de la Somme et de la Moselle). Des enseignants à service partagé entre le lycée et l'enseignement supérieur, la création de modules de préparation aux méthodes de travail dans l'enseignement supérieur sont également préconisées. Les équipes doivent se rencontrer, les compétences doivent se croiser. D'autres dispositifs plus classiques

sont fréquemment suggérés : participation d'étudiants aux réunions d'information dans les lycées, immersion plus ou moins longue de lycéens en Université.

UN DISPOSITIF D'ORIENTATION INSUFFISANT

De manière quasi générale, les débats font état de difficultés d'information et de dysfonctionnements des dispositifs d'orientation. L'orientation relative aux études post-baccalauréat y est qualifiée de « rudimentaire » (collège public du Pas-de-Calais). Les résultats de ces insuffisances sont connus, notamment l'arrivée dans les filières générales universitaires de bacheliers professionnels et technologiques qui auraient souhaité aller en BTS ou en IUT et qui échouent en grand nombre au DEUG.

Des acteurs de l'orientation insuffisamment formés, impliqués ou motivés

Les causes de telles difficultés sont multiples :

- Certaines contributions évoquent le manque de moyens, notamment quant au nombre des conseillers d'orientation psychologues (COP). L'éducation à l'orientation est traitée comme accessoire et il n'y a pas assez de COP pour l'assurer (lycées publics du Bas-Rhin, des Vosges, du Loiret-Cher). Le conseiller d'orientation devrait être disponible à plein temps pour assurer dès la classe de 2^{nde} un suivi individuel et régulier des élèves permettant de construire un projet professionnel (lycée public de la Guadeloupe ; réunion d'arrondissement de l'Ain). La formation des COP est jugée globalement insuffisante, y compris quant à la connaissance du monde professionnel. Les avis sont partagés sur leurs missions et sur leurs qualifications : doivent-ils seulement informer les élèves, ou aussi les guider (lycée public de Seine-Maritime) ?
- Peu de débats mentionnent le rôle que pourraient jouer les enseignants en matière d'orientation. Les professeurs ont tendance à orienter les bons élèves vers les filières sélectives et à les décourager d'entrer dans les filières universitaires générales. Une proposition est que le conseil de classe en Terminale devrait au moins émettre sur les poursuites d'études un avis qui éclairerait le futur étudiant

(lycée public de Moselle). Pour d'autres, les enseignants devraient, dans leur formation initiale et continue, être préparés à une activité d'orientation. Pour cette dernière, il faudrait dès lors dégager du « *temps enseignant* » ou revaloriser l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (lycée privé de Paris).

De l'avis général, les élèves ont de grandes difficultés à élaborer leur projet professionnel. Les informations sont jugées parfois trop nombreuses ou déficientes ou encore sans contenu concret. L'objectif en Terminale est avant tout de préparer le baccalauréat, sans réelle réflexion sur les études ultérieures à entreprendre. Le choix est trop souvent fait par défaut lorsque le lycéen, refusé dans des filières sélectives, arrive à l'université. Les motivations sont fréquemment d'origine financière. Elles peuvent amener les étudiants à choisir une formation de proximité ou une filière qu'ils supposent compatible avec un travail à temps partiel rémunéré. Une contribution (lycée public du Loiret) résume cette situation : « *Les informations sont insuffisantes, mais surtout trop tardives. Elles ne sont pas toujours entendues ou comprises : la complexité du système, mais aussi le peu de motivation, de maturité et d'autonomie du lycéen en sont l'origine. L'habitude d'être assisté, la vision à trop court terme, des familles qui ne s'impliquent pas suffisamment, voire le manque de lisibilité des besoins professionnels, amènent les jeunes à se poser la question de l'après seulement en cours de Terminale.* ». L'idée d'un partenariat entre l'élève, les professeurs et les parents a été avancée pour réussir ce pari de l'orientation vers le supérieur.

Orientation plus directive, sélection ?

Face au constat de divers dysfonctionnements, un assez grand nombre de débats aborde sans tabou la question d'une orientation plus directive, voire d'une sélection. Il est ainsi question d'« *orientations socialement utiles* » (réunion d'arrondissement de Saône-et-Loire). Les avis sont partagés, au sein même de chaque débat, les parents étant plus favorables à la sélection que les enseignants. Pour certains, refuser la sélection serait un leurre : si l'École ne fait pas de sélection, c'est l'entreprise qui la fera et il existe de toute manière une sélection cachée. Il faut qu'il y ait adéquation entre la série de baccalauréat préparée, le niveau atteint et le choix

de la filière universitaire (lycée public de Guadeloupe). L'admission automatique à l'Université sans conditions de compétences doit être reconsidérée. Le *statu quo* est impossible (lycée public de l'Hérault). D'autres réaffirment le droit au tâtonnement et la nécessité de garder une filière non sélective à l'Université (lycées publics du Bas-Rhin et du Doubs). La force de l'Université est son ouverture à un public diversifié (réunion d'arrondissement du Puy-de-Dôme). L'amélioration des procédures d'orientation devrait aboutir à une meilleure adéquation entre niveau des élèves et orientations choisies et par conséquent à la réduction du taux d'échecs en DEUG.

Des bacheliers technologiques et professionnels prioritaires pour une orientation en STS ou en IUT

Les positions apparaissent tout aussi controversées sur la possibilité de garantir à tout bachelier professionnel ou technologique l'entrée en section de techniciens supérieurs (STS) et dans les instituts universitaires de technologie (IUT). Toutes les contributions dénotent une conscience des inconvénients de la situation actuelle. La plupart refusent un principe d'affectation automatique, tout en affirmant qu'il faut donner la priorité d'accès aux filières STS et IUT aux bacheliers professionnels et technologiques – sans pour autant indiquer les moyens d'y parvenir. Certains estiment qu'une garantie d'accès doit être systématique dès lors qu'il y a motivation réelle et niveau suffisant, mais ne savent pas quelle orientation adopter si ces conditions ne sont pas remplies. Pour d'autres (lycée public du Doubs) cette garantie ne serait à donner qu'aux seuls bacheliers technologiques ainsi qu'aux meilleurs bacheliers professionnels.

DES BACHELIERS MAL PRÉPARÉS À L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Une majorité considère que les lycéens sont mal préparés à l'entrée dans l'enseignement supérieur, en particulier vers l'Université. Ainsi, c'est des carences des cycles antérieurs que relèveraient les problèmes que connaît l'enseignement supérieur, lequel cristallise les insuffisances de formation, d'orientation et de motivation (lycées publics de l'Hérault et de Seine-Maritime).

Des lycéens peu autonomes dans leur travail

Une raison tient au fait que la priorité du lycée, pour les enseignants comme pour les élèves, est de préparer au bac et non à l'après-bac. Des professeurs déplorent (lycée public de la banlieue parisienne) de n'avoir pas de temps pour autre chose que ce qu'exigent les programmes du baccalauréat. Un certain nombre de contributions imputent cette mauvaise préparation à la baisse des exigences dans les examens, au décalage entre des programmes apparemment difficiles et des examens surnotés, ou encore au passage systématique dans la classe supérieure lié à l'absence de redoublement. Le décalage entre les exigences du baccalauréat et celles de l'enseignement supérieur est trop fort. Des doutes s'expriment même sur la validité des objectifs de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur : ne s'agit-il pas parfois d'une « *fuite en avant* » permettant d'abord de retarder le moment d'affronter les exigences de la vie professionnelle ?

La raison d'une non-préparation à l'enseignement supérieur qui est le plus souvent invoquée est pourtant celle d'une absence d'autonomie du lycéen dans son travail. À la limite, les lycéens seraient trop encadrés et les étudiants ne le seraient pas assez. Ainsi beaucoup d'élèves sont passifs et attendent tout du professeur. Des carences ont souvent été signalées sur leurs capacités d'expression orale ou sur la méthodologie de la prise de notes. La prise de notes constituerait même une activité fondamentale passible d'évaluation (lycée public de l'Aisne). L'organisation des programmes et des enseignements, certaines conditions matérielles telles que la saturation des CDI (centres de documentation et d'information), des salles d'études et des locaux informatiques sont identifiées comme des obstacles à l'apprentissage de l'autonomie. Les TPE (travaux personnels encadrés) sont appréciés presque unanimement comme une des pistes susceptibles de favoriser l'évolution du comportement des élèves.

Les évolutions doivent plutôt venir des universités

« *L'UFR (unité de formation et de recherche) doit faire plus de chemin pour se rapprocher du lycée que le lycée de l'UFR* » (lycées publics de Moselle et du Rhône). Cette conclusion reflète la tendance générale. On attend d'abord de l'Université qu'elle révise ses méthodes de travail, notamment par un

tutorat généralisé et par le développement du travail en petits groupes en limitant le recours aux grands amphis. Une contribution (lycée public du Doubs) préconise une formation pédagogique des enseignants-chercheurs et une prise en considération accrue des activités d'enseignement dans leurs statuts.

La nécessité d'un trimestre, voire d'un semestre de remise à niveau, notamment en culture générale et en méthodologie, est fréquemment évoquée pour les bacheliers technologiques et professionnels qui aspirent à suivre des filières supérieures générales. L'ancienne année de propédeutique est parfois regrettée. Symétriquement la remise à niveau, voire des formules en trois ans, sont envisagées en STS et en IUT, essentiellement pour les bacheliers professionnels ou technologiques. L'existence de passerelles entre filières est unanimement revendiquée.

La question des moyens de l'Université est abordée, le sous-financement des formations générales universitaires étant bien connu des participants aux débats. Une attention particulière porte sur l'aide aux étudiants (logements et bourses). L'expérience de Sciences-Po (accès ouvert à des élèves de ZEP et droits d'inscription fixés en fonction des ressources des parents) est plutôt appréciée (collège du Nord). Si l'enseignement de proximité dans des établissements universitaires déconcentrés est considéré comme un facteur favorable pour la réussite d'un plus grand nombre (réunion d'arrondissement de Saône-et-Loire, lycée public du Morbihan), cette position ne recueille pas l'unanimité (lycée privé du Var).

Des changements s'imposent également au lycée

Du côté du lycée, les changements envisagés sont divers et aucune proposition dominante ne se dégage. Sont néanmoins à mentionner :

- le remodelage des séries de baccalauréat, avec parfois une remise en cause de la section STT et beaucoup d'interrogations sur la série S dont la réforme de 1991-1992 est contestée. Les solutions proposées diffèrent : bac plus scientifique et « débarrassé » des matières générales, ou bien rétablissement de plusieurs baccalauréats scientifiques distincts ;

- la recherche d'une meilleure articulation des programmes et des exigences entre le lycée et l'Université, notamment en sciences. Pour certains, il faut élaguer les connaissances, limiter les objectifs et se concentrer sur des apprentissages méthodologiques. Il serait nécessaire de mettre fin à « *la pratique du remplissage de têtes* » par différentes réformes des programmes (lycées publics de Moselle et de Haute-Loire). Ces propositions peuvent paraître contradictoires avec celles qui visent une élévation du niveau d'exigence ;
- l'introduction d'éléments de contrôle continu – question qui n'est plus taboue – afin de ne pas centrer l'année de Terminale uniquement sur l'examen final.

3.5 Comment les parents et les partenaires extérieurs de l'École peuvent-ils favoriser la réussite scolaire des élèves?

L'École ne peut pas tout seule et elle doit s'appuyer sur des compétences externes ; l'accord est large à ce propos. Celles-ci viennent d'abord de la famille qui reste l'unité de vie et le premier lieu d'éducation, ou de partenaires extérieurs dont l'action peut concourir à l'entreprise éducative. La collaboration des uns et des autres avec l'École est largement reconnue comme une des conditions de la réussite des élèves. Des divergences apparaissent cependant quant à la nature exacte de cette collaboration et de ses limites. Par ailleurs, écoles, collèges et lycées n'ont pas manifesté le même intérêt pour ce thème ni les mêmes préoccupations.

ENTRE PARENTS ET ÉCOLE : UNE RELATION COMPLEXE ET DIFFICILE

La très grande majorité des participants s'accordent pour reconnaître que tous les parents veulent la réussite de leur enfant, même si quelques-uns dénoncent la « *démission* » ou le « *désintérêt* » de certaines familles. Cependant la participation des familles aux diverses instances et leur implication dans les activités des écoles et EPLE (établissements publics locaux d'éducation) sont en baisse. Cette situation s'aggrave au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus scolaire. Ainsi de nombreuses synthèses font état de l'existence d'un lien fort

avec les familles à l'école primaire où le contact, plus facile, favorise l'appropriation de l'école par les parents. Au collège, l'échange se distend de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Enfin, au lycée, le désengagement des parents s'accroît, lié souvent à une demande plus importante d'autonomie du jeune. « *Le rôle des parents, malgré les ouvertures offertes par la loi d'orientation de 1989, a peu évolué. On est encore loin du parent coéducateur et du statut de délégué parent... Il faudrait que les parents puissent considérer l'École comme un lieu où s'investir* » (collège public de l'arrondissement de Saint-Etienne).

Une confiance à restaurer

Les débats montrent une crise de confiance entre parents et enseignants. Une première source de malentendus provient des divergences dans la conception de la « réussite scolaire ». Pour les parents, elle signifie capacité d'insertion dans la vie sociale, créativité et expression de soi, ouverture culturelle. Pour de nombreux enseignants, elle s'apprécie avant tout au travers de savoirs qui ouvrent à une culture commune.

Les difficultés s'ancrent aussi dans les positions relatives : d'un côté ceux dont la pédagogie est le métier (les enseignants) et de l'autre les parents. Les parents soulignent la difficulté qu'ils rencontrent à coopérer avec les enseignants ; ils leur reprochent leur attitude défensive quasi systématique, en particulier quand il est question de l'organisation des apprentissages ou des méthodes de travail. Ils se sentent souvent dévalorisés par les enseignants, regrettent de n'être « convoqués » que pour parler des problèmes et des échecs de leur enfant, alors que leurs compétences et leurs savoir-faire spécifiques ne sont pas reconnus.

Les enseignants, quant à eux, reprochent aux parents leur absence aux réunions proposées, ou au contraire leur surinvestissement, parfois leur agressivité, lorsque l'élève a été sanctionné. Ils déplorent leur manque de confiance dans l'école, notamment en matière de décision de conseil de classe et d'orientation. Ils acceptent mal de se sentir jugés, évalués, appréciés dans leur démarche pédagogique. Cette méfiance et cette incompréhension sont bien résumées dans les propos suivants : « *Les parents peuvent se révéler être des donneurs de leçons et les enseignants sont considérés comme trop crispés sur leur discipline. Ainsi les objectifs sont souvent*

communs, mais les trajectoires ne se croisent pas » (collège privé de l'arrondissement de Valence).

Des rôles à clarifier

Il apparaît donc nécessaire de clarifier les rôles et leurs limites. Les enseignants attendent avant tout des parents qu'ils aient un discours positif sur l'École, qu'ils la respectent et soient porteurs de ses valeurs. Leur rôle est éducatif et non pédagogique : ils doivent motiver leur enfant, l'écouter, s'intéresser à son travail, le valoriser, l'encourager aux efforts, transmettre des principes d'hygiène de vie, veiller aux heures de sommeil... Ils acceptent – souhaitent même – que les parents s'impliquent dans la vie des écoles et des collèges de nombreuses manières.

En revanche, dans leur très grande majorité, ils refusent leur participation à l'élaboration du projet d'école. Ils considèrent que « *l'acte pédagogique – le fait d'enseigner et les méthodes pour y parvenir – relève de leur seule appréciation et de leur liberté pédagogique. C'est le cœur même de leur métier et ils n'envisagent pas de le partager...* [Par contre] *les règles de vie à l'intérieur de l'établissement scolaire pourraient être définies en commun, par exemple, au sein du conseil d'école* » (écoles publiques de l'arrondissement de Cognac). Ici ou là, il est admis que les parents pourraient « *être associés, pour avis, l'enseignant restant l'expert incontesté dans ce domaine* » (écoles publiques de l'arrondissement d'Arras). Le souhait est parfois exprimé, plus rarement, de « *trouver un moyen de faire entrer les parents à l'école autrement qu'à l'occasion de réunions* » (écoles publiques de l'arrondissement de Tours).

Des mesures sont proposées par ailleurs afin de rendre l'École et ses exigences plus lisibles pour les parents :

- signature, lors de l'inscription d'un enfant, d'un contrat qui préciserait les obligations et devoirs des parents vis-à-vis de leur enfant et de son éducation ;
- réalisation d'un manuel dans lequel on fixerait concrètement l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant ;
- « *organisation d'une campagne au niveau national qui rappellerait les attentes de l'institution scolaire, ses valeurs, le respect mutuel qui s'impose entre enseignants et parents,*

les rôles que chacun doit remplir » (collège public de l'arrondissement de Metz).

Les parents, quant à eux, souhaitent des informations plus précises sur les attentes de l'enseignant et sur ce qu'ils peuvent apporter à leur enfant dans le suivi scolaire. À cet effet, ils demandent que soit enfin clarifiée la question des devoirs à la maison, sur laquelle les avis et les pratiques continuent de diverger : les uns estiment qu'ils sont un lien nécessaire entre l'école et les familles, d'autres y voient des sources de conflits et des risques de renforcement des inégalités. Beaucoup considèrent que c'est à l'école d'assurer cette fonction. D'autres solutions sont parfois avancées : « *une prise en charge gratuite (ou selon les revenus) sur un plan associatif hors du circuit scolaire (aide au travail du soir)* » (écoles publiques de l'arrondissement de Tours).

DES PROPOSITIONS NOMBREUSES, SOUVENT CONSENSUELLES

Améliorer le dialogue et la communication

Tous les participants au débat reconnaissent qu'il existe un réel problème de communication, responsable en partie des incompréhensions, voire des crispations. L'École apparaît comme un monde opaque et mystérieux, « *une bulle imperméable à ce qui se passe à l'extérieur* ». Des parents parlent de « *citadelle* », de « *forteresse imprenable* ».

C'est surtout le manque de lisibilité de l'École qui est mis en cause à tous les niveaux. On reproche au système scolaire l'utilisation d'un « *jargon pédagogique* » difficile à comprendre. Sont cités en exemple les livrets scolaires ainsi que les trois livres de programmes établis par le ministère. La publication de ces derniers est jugée inaccessible et inadaptée à la majorité des parents. Il conviendrait de « *distinguer la communication destinée aux professionnels de l'éducation de celle à destination des parents* » (écoles publiques d'Arras). Le changement trop fréquent des directives ministérielles, les modifications successives des formes d'évaluation, contribuent également à brouiller le paysage.

Certains outils permettraient une meilleure information des parents sur les attentes des enseignants, sur l'organisation du travail personnel, ou sur la vie de l'École en général :

-
- « *la remise des bulletins directement aux familles par les professeurs est un moment privilégié* » (collège public de l'arrondissement d'Amiens) ;
 - « *la rédaction d'une fiche, interne au collège, présentant les objectifs pédagogiques par niveau* » (collège public de l'arrondissement d'Evreux) ;
 - « *améliorer la lisibilité des programmes et des référentiels en faisant connaître aux parents les objectifs annuels des professeurs* » (lycée professionnel public de l'arrondissement de Saint-Dizier).

Dans de très nombreux débats sont rappelées les possibilités existantes, qu'il conviendrait de généraliser afin de donner aux parents une place plus importante à l'intérieur de l'École :

- multiplier les rencontres formalisées régulières (une par trimestre) et les échanges au sein de la classe autour d'un sujet ; l'intérêt des rencontres individuelles est fortement souligné ;
- organiser des journées portes ouvertes, au cours desquelles les enseignants expliquent le fonctionnement et les objectifs à atteindre en cours d'année, ou des « carrefours de métiers » où parents et professionnels peuvent présenter leurs professions ; des opérations telles que « la semaine des parents » pourraient être développées ;
- créer des « *espaces d'échanges, qui sont source de convivialité et de rapprochement au bénéfice de l'élève* » (écoles publiques d'Epinal) : rencontres parents/professeurs hors institution, « *petits déjeuners, débats informels* », « *cafés-débats* » avec interventions ponctuelles de réseaux sociaux et associatifs.

Afin de « *trouver une réelle culture de l'échange à l'école* » (écoles publiques de l'arrondissement de L'Hay-les-Roses), il est proposé d'associer les parents à diverses actions qui leur donnent la possibilité d'apporter leur savoir-faire à l'École (organisation de sorties scolaires, de fêtes scolaires (théâtre, chorales, kermesses), activités culturelles en liaison avec le cours, ateliers d'informatique, BCD, aide aux devoirs). La participation à des actions organisées avec d'autres partenaires, « *actions avec les mairies (démarche de projets*

éducatifs le soir), *actions associatives (Maison pour tous)* », peut être très mobilisatrice. Enfin dans quelques débats, il est proposé d'« *inviter les parents une journée dans la classe pour qu'ils se rendent compte de la réalité d'une classe* » (écoles publiques de Tours).

Concernant les parents les plus éloignés de l'École et avec lesquels il est difficile d'établir le contact, il est proposé :

- de leur apporter une aide spécifique et une formation à leur rôle, organisées de préférence à l'extérieur de l'école en liaison avec des structures comme « l'École des parents », les « maisons parents/enfants » ou des associations de quartiers dont on souligne le rôle essentiel dans le domaine de l'éducation et du soutien à la parentalité ;
- de recréer du lien social, en faisant appel à des « *passerelles* », des « *médiateurs* », qui peuvent être des parents (par exemple mamans-relais) ou des membres d'associations ; on rappelle le rôle très efficace qu'ont joué les aides-éducateurs, et on souligne l'aide apportée par les assistantes sociales ou les membres des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté).

Enfin l'accent est mis fortement sur l'importance de la formation des enseignants à la communication.

Les moyens et les conditions matérielles

« *Le collège est grand, froid, anonyme* » (collège public de l'arrondissement de Créteil). Il convient donc d'améliorer les conditions d'accueil et d'offrir aux parents des espaces de rencontres agréables et bien aménagés. Une salle des parents, disponible en permanence pour les associations et gérée par celles-ci devrait être mise en place dans tous les établissements.

Les parents se plaignent également des difficultés à obtenir un rendez-vous du fait de l'inadéquation entre les horaires des parents et les emplois du temps des enseignants. Les propositions sont nombreuses et convergentes :

- « *dégager du temps institutionnel et des moyens afin de permettre une meilleure coopération parents/enseignants* ». « *Un enseignant supplémentaire... afin [entre autres] de*

traiter plus efficacement les demandes des parents » (écoles publiques de l'arrondissement de Nantes) ;

- un temps de communication avec les familles devrait explicitement être intégré dans l'emploi du temps des enseignants. Il est proposé également *d'organiser « une permanence de quelques heures par semaine afin que l'équipe pédagogique puisse recevoir les parents »* (collège privé de l'arrondissement de La Rochelle) ;
- *« instaurer un statut des parents et un crédit temps pour les salariés de manière à permettre leur participation à la vie de l'école »* (collège public de l'arrondissement de Saint-Germain-en-Laye).

ÉCOLE ET PARTENAIRES EXTÉRIEURS : ENTRE CRISPATION ET DÉSIR D'OUVERTURE

Le désir d'ouverture est réel, même si le fonctionnement actuel du partenariat et son évolution supposée appellent réserves, voire critiques. On peut certes noter quelques affirmations franchement hostiles à toute ouverture : *« La responsabilité de l'État dans l'éducation ne se partage pas »* (écoles publiques de l'arrondissement de Rodez). Mais le proverbe cité par une école publique de l'arrondissement de Sarcelles : *« Pour faire un enfant, il faut un village »* semble bien traduire l'avis exprimé par la très grande majorité sur la nécessité d'un partenariat autour de l'éducation de l'enfant.

Le rôle déterminant des associations

L'action des associations laïques, complémentaires de l'École et qui soutiennent les mêmes valeurs, est mise en avant. Des inquiétudes s'expriment même sur l'avenir de l'éducation populaire en milieu rural et sur les difficultés financières que connaissent de nombreuses associations et structures socio-éducatives (USEP, FOL...). *« Les partenaires extérieurs, tels que les associations, sont bénéfiques à l'École ; ils doivent intervenir hors temps scolaire dans les domaines définis par l'équipe enseignante en fonction des besoins spécifiques des élèves et aussi pendant le temps scolaire sous la responsabilité des enseignants »* (écoles publiques de Paris). Tout ce qui concerne l'aide aux devoirs et l'accompagnement scolaire est particulièrement apprécié. *« L'accompagnement scolaire est*

plus efficace quand il est pris en charge par des associations de quartier » (collège public de l'arrondissement de Mantes-la-Jolie).

Les multiples activités (arts, sports), organisées dans le cadre des contrats de temps libre, développent des compétences qui peuvent être réinvesties à l'École (respect, responsabilité). On signale souvent l'intérêt qu'il peut y avoir à porter d'autres regards et d'autres points de vue sur l'enfant. Par ailleurs, les partenariats dans le cadre de la politique de la ville permettent de « *favoriser le brassage social et éviter les ghettos* ».

Le partenariat ne se décrète pas, il se construit

Les critiques à l'encontre de certaines actions partenariales portent sur l'absence de coordination, voire de suivi. Il faut éviter la confusion des temps et des rôles et garder un certain équilibre : « *La multiplication des partenariats pendant le temps scolaire ne facilite pas la recherche de cohérence* » (écoles publiques de l'arrondissement d'Amiens). Des parents pensent que « *l'éparpillement des activités engendre pour les élèves perte de temps et d'énergie et qu'il est générateur de fatigue* » (lycée public de l'arrondissement de Saint-Brieuc).

Pour pallier ce risque, il faudrait définir un protocole de travail en partenariat et « *prévoir des moments de concertation qui aujourd'hui s'ajoutent aux charges des uns et des autres* » (écoles publiques de Dijon). Les rôles de chacun doivent être bien définis. Un véritable partenariat ne peut consister en un transfert de responsabilités. « *Les associations ne doivent pas pallier les manques de l'Éducation nationale* » (collège public de l'arrondissement de Bordeaux). On s'interroge parfois sur les compétences réelles de certaines structures.

Ce risque de confusion des temps et des rôles fait naître chez quelques intervenants la crainte d'une soumission des écoles à l'arbitraire de politiques électoralistes locales.

Le contrat éducatif local (CEL) : un cadre et une régulation pour les partenariats locaux

Les avis exprimés sur les CEL sont plutôt positifs. Ils sont considérés comme « *des outils forts* » à développer plus largement et qui devraient permettre d'améliorer la cohérence, même si les dossiers sont lourds à gérer et les montages financiers complexes.

On regrette cependant que « *le CEL ait été inégalement mis en place selon les communes (absence de locaux, de moyens de transport, trop d'exigence législative)* » (écoles publiques de l'arrondissement de Bernay). Ces difficultés ont surtout été rencontrées dans le milieu rural à cause notamment de la rareté des ressources associatives. C'est pourquoi il est proposé de retenir la notion de territoire et d'intercommunalité pour éviter les inégalités vis-à-vis des enfants.

L'ouverture de l'École sur l'entreprise

De nombreuses synthèses mettent l'accent sur la nécessité de développer les relations avec les entreprises. « *Il est observé le rôle déterminant qu'elles doivent avoir dans le parcours de l'élève et sa préparation au monde adulte* » (réunion de l'arrondissement de Beauvais).

L'intérêt d'un certain nombre d'actions est souligné :

- organisation de stages en entreprise « *plus tôt et plus souvent [en collège], car pour beaucoup d'élèves et notamment ceux en difficulté, ils sont un vrai déclencheur de motivation* » (collège public de Palaiseau), et inclus dans le cursus annuel en lycée ;
- généraliser l'expérience pratiquée dans certains collèges d'une « *semaine d'observation du monde professionnel* ».

On note cependant que la multiplicité des stages pose problème. Les entreprises, qui ont un nombre de places limité, ne sont pas capables d'accueillir et d'encadrer de nombreux stagiaires.

Si un accord se fait assez facilement sur l'intérêt qu'il peut y avoir à entretenir des relations avec les entreprises, à signer des conventions avec elles, un certain nombre de réserves s'expriment immédiatement. Il est rappelé fréquemment que les objectifs de l'École ne sont pas ceux de l'entreprise et que cette ouverture au partenariat avec l'entreprise ne peut se faire qu'à condition « *que l'École soit pilote du projet (...), reste garante de la neutralité* » (écoles publiques de Pau) et « *exclut toute notion de mercantilisme* » (écoles publiques de Castres).

Si les affirmations de principe concernant la nécessité et l'intérêt des partenariats, quels qu'ils soient, dans la réussite des élèves (parents, collectivités, associations, entreprises)

sont nombreuses et consensuelles, des incompréhensions subsistent. La crainte existe toujours chez les enseignants de voir l'École perdre ses prérogatives dans le domaine de la pédagogie et ne pas rester maître du projet. Malgré tout, la conviction s'impose que l'éducation doit être « *partagée* » et qu'une co-éducation est possible, ce que traduit parfaitement cette affirmation d'une réunion d'écoles publiques de l'arrondissement de Bayonne : « *La présence des parents et des partenaires extérieurs est indispensable dans un projet d'éducation globale* ».

3.6 Comment prendre en charge les élèves en grande difficulté ?

L'aide aux élèves en difficulté : le point de vue des jeunes

Sept ans après leur entrée en 6^{ème}, les jeunes interrogés en juin 2002 par la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche dressent une image plutôt positive du dernier établissement scolaire qu'ils ont fréquenté. Quelle que soit leur situation à ce moment (lycéens généraux, lycéens professionnels, apprentis, ou sortis du système éducatif), ils affichent une satisfaction majoritaire sur tous les thèmes pour lesquels ils ont été interrogés : réputation de l'établissement, discipline dans l'établissement, sécurité dans l'établissement, relations entre élèves, aide aux élèves en difficulté, ampleur de la sélection dans l'établissement. Toutefois, l'appréciation sur l'aide aux élèves en difficulté est beaucoup plus mitigée, avec un taux global de satisfaction de seulement 57%, contre des taux proches de 75% pour les quatre autres critères. Sauf en ce qui concerne la sélection, l'appréciation est plus positive sur les établissements privés que sur les établissements publics. C'est particulièrement le cas pour l'« *aide apportée aux élèves en difficulté* ». Cela étant, il existe sans doute ici une grande diversité de pratiques d'un établissement à l'autre, et même d'un enseignant à l'autre, ce qui empêche d'attribuer une importance excessive à ce jugement moyen.

La prise en charge des élèves en grande difficulté est une préoccupation majeure du collège : on pense que de 10 à 15% des élèves, suivant les établissements, seraient en grande difficulté. Ces proportions sont cependant à relativiser dans la mesure où la grande difficulté est un concept assez mal cerné.

Face à ces élèves, un grand nombre d'enseignants de tous niveaux se sentent démunis et mal préparés. Ce désarroi génère une demande générale de formation et de moyens, et une mise en cause du collègue unique. Certaines propositions expriment la nostalgie de structures disparues, d'autres sont plus nouvelles. La coopération avec « les spécialistes » et les parents est aussi une forte préoccupation.

UN CONCEPT ASSEZ MAL CERNÉ, MAIS UNE RÉALITÉ DOULOUREUSE

La grande difficulté (scolaire) apparaît comme un concept flou, (« *la connotation est très vaste* », réunion de l'arrondissement d'Argentan), et les tentatives de définition tournent court. L'illettrisme, la dyslexie, la dysorthographe en font partie. Par confusion, on y inclut parfois les enfants handicapés, primo-arrivants ou non francophones. De même, les échanges portent parfois aussi sur les difficultés « *ordinaires* » des élèves qui relèvent de la gestion quotidienne des apprentissages.

De ce fait, on a souvent essayé de la définir. Selon un parent, « *l'élève en grande difficulté... est un enfant qui, à l'arrivée en 6^{ème} ne sait pas bien lire, écrire, compter...* » (lycée professionnel de l'arrondissement de Charleville-Mézières) ; chez « *les vaincus du système scolaire* » (collège de l'arrondissement de Mont-de-Marsan), les grandes difficultés se manifestent par « *des déficiences cognitives plus ou moins anciennes* » (lycée professionnel de l'arrondissement de Pithiviers) ; « *les enfants en grande difficulté sont ceux qui ont du mal à atteindre les objectifs fixés par le système éducatif* » (collège de l'arrondissement de Chateauroux) ; « *les élèves en difficulté scolaire sont des enfants qui ne vont pas bien* » (collège de l'arrondissement de Nancy) ; les élèves en grande difficulté ont des difficultés « *de réinvestissement, des problèmes d'attention, de transfert de compétences, un manque de repères* » (écoles de l'arrondissement de Le Marin), ils souffrent de « *difficulté de compréhension, de mémorisation, de dyslexie, d'un rythme trop lent* » (collège de l'arrondissement de Saumur) ; « *un élève en difficulté, c'est un élève qui a du mal à suivre en cours, qui a peur, qui se cache et qui a du mal à en parler...* » dit un élève de lycée professionnel (arrondissement Bonneville) ; « *au déficit dans les savoirs fondamentaux, à la répétition des situations d'échec s'ajoutent*

des problèmes de comportement et un environnement social souvent très défavorisé. » (collège de l'arrondissement de St-Quentin).

Des causes multiples, qui appellent un diagnostic précoce

Ce flou dans le concept renvoie en écho à des causes multiples : scolaires (méthodes de lecture, d'enseignement, ou de transmission des savoirs inadaptées) ; rythme d'apprentissage trop rapide ; « *priorité donnée à l'âge au détriment du niveau* » (écoles de l'arrondissement de Cayenne) ; sociales : « *les enfants en difficulté (violents, agressifs) sont le reflet de la société qu'ils subissent au quotidien...* » (écoles de l'arrondissement de Lens) ; familiales ou psychologiques : « *Les causes peuvent être de trois ordres et se cumuler : intellectuelles, sociales/familiales, psychologiques* » (collège de l'arrondissement de St-Quentin). Si la difficulté comportementale est souvent citée, la déficience intellectuelle n'est quasiment pas évoquée. Au cours d'une réunion, on s'interroge : « *Ne devrait-on pas parler des besoins [de ces élèves] plutôt que de leurs difficultés ?* »

Chacun s'accorde pour affirmer que le diagnostic doit être précoce, à l'école maternelle ou tout au moins à l'école élémentaire afin de mettre en place, le plus tôt possible, des mesures de prévention : « *une scolarisation précoce peut favoriser un dépistage précoce* » (collège de l'arrondissement de Lure), d'où une certaine insistance pour l'accueil des enfants de 2 ans, notamment dans les zones défavorisées. Mais on souligne souvent que « *ces missions ne sont pas remplies de manière satisfaisante actuellement, faute de moyens suffisants en personnels qualifiés* » (collège de l'arrondissement de Beauvais). Est-ce à dire que les enseignants ne sont pas en mesure de déceler les (grandes) difficultés des élèves ? Mais certains pensent qu' « *il est facile de repérer : le comportement, la participation, les évaluations et l'absentéisme* », qui sont des indices révélateurs de difficulté (lycée professionnel de l'arrondissement de Lille).

Un sentiment d'impuissance des enseignants

Face aux élèves en grande difficulté, les enseignants se sentent « *démunis, mal préparés* » (lycée professionnel de l'arrondissement de Valence) et ressentent souvent un sentiment d'impuissance. La demande d'une formation initiale et

continue, traitant « *des élèves en difficulté – et de leur prise en charge – ainsi que de la gestion des classes hétérogènes* » (écoles de l'arrondissement de St-Pierre), pour tous les enseignants et à tous les niveaux, est largement exprimée. « *Il faut repenser la formation initiale des enseignants dans le domaine de la pédopsychiatrie afin d'être mieux armé pour repérer et gérer les enfants en grande difficulté dans nos classes* » (écoles de l'arrondissement de Lens). La formation donnée sur ce sujet en IUFM semble aux participants très variable suivant les académies.

Ce sentiment d'impuissance pousse les enseignants à une demande de moyens financiers, matériels, structurels, humains, parfois sans nuance : « *la grande misère de l'école est que du début à la fin, nous n'avons pas les moyens de faire ce qu'il faut* » (écoles de l'arrondissement de Créteil). Les synthèses qui ne font pas référence aux moyens sont donc l'exception. On demande des enseignants spécialisés plus nombreux, des enseignants surnuméraires, des postes pour diminuer les effectifs des classes et/ou travailler avec des groupes réduits. On souhaite aussi du temps de concertation.

La demande de postes spécialisés repose sur le constat réel et récurrent du déficit en enseignants ayant reçu une formation adéquate. Il s'agit là non d'un problème de moyens mais de personnes. On note « *les difficultés à pourvoir les postes spécialisés* » (réunion d'arrondissement de Créteil) et on propose de « *renforcer l'effectif de l'AIS (adaptation et intégration Scolaire) en rendant la fonction plus attrayante* » (écoles de l'arrondissement de La Trinité). On regrette souvent la suppression des aides-éducateurs.

Par ailleurs, alors que nombre de classes difficiles sont, par défaut, confiées à des enseignants débutants, on insiste sur la nécessité de « *donner aux élèves les plus en difficulté les professeurs les mieux formés, les plus expérimentés* » (réunion d'arrondissement de Louhans). On propose même à l'occasion de « *réformer le système de nomination des enseignants pour que les personnes les plus expérimentées et les mieux formées aillent dans les classes les plus difficiles* » (écoles de l'arrondissement de Bordeaux).

Une prise en charge mieux assumée à l'école qu'au collège

Les structures existantes (classes d'adaptation, classes d'initiation pour enfants non-francophones, classes d'intégration scolaire, réseaux d'aide) ne sont pas remises en question, même si l'on déplore qu'elles ne soient pas assez pourvues en personnel qualifié et si elles ne sont pas toujours jugées suffisantes en nombre. « *Les solutions existant dans le 1^{er} degré sont souvent judicieuses (RASED) malgré les effectifs pauvres* » (collège de l'arrondissement de Montargis). Mais on regrette qu'en zone rurale les moyens soient inférieurs à ceux des zones urbaines. On regrette la disparition des classes de perfectionnement qui ont fait place aux CLIS (classes d'intégration scolaire, à destination des enfants handicapés). Fonctionner en cycles permet de mieux prendre en compte les rythmes d'apprentissage des enfants éprouvant des difficultés, même si certains pensent que « *les cycles sont inefficaces et qu'ils masquent en repoussant l'heure des décisions à prendre en matière de redoublement* » (écoles de l'arrondissement de Dijon).

Au niveau du collège, les positions sont plus radicales et exprimées sans détour : « *Le collège hérite des difficultés de l'école primaire. Il faudrait instaurer des minima requis, ne pas brader les apprentissages fondamentaux* » (collège de l'arrondissement de Chateauroux). Certains proposent « *de mettre en place en fin de CM2, un barrage à l'entrée de certains élèves dans l'enseignement secondaire...* » (collège de l'arrondissement de Bressuire). À cet égard, « *le test d'entrée en 6^{ème}, subi en fin de CM2, pourrait constituer un passeport d'entrée* » (collège de l'arrondissement de Vervins). Ailleurs on parle d'une « *sorte d'examen de fin de primaire* » (collège de l'arrondissement de Romorantin), et on s'interroge : « *Pourquoi le collège doit-il garder à tout prix des élèves en grande difficulté ?* » (collège de l'arrondissement de St-Dié).

Pour résumer l'opinion commune, les élèves en grande difficulté n'ont pas leur place au collège, tout au moins dans les classes ordinaires. À la question de certains : « *Face à la grande difficulté, le collège unique est-il la solution ?* » (collège de l'arrondissement de Béthune), beaucoup n'hésitent pas à répondre négativement. Parfois brutalement : « *Le collège unique ne correspond plus à la réalité de notre société* » (collège de l'arrondissement de Toulon). « *Si les élèves doivent être*

accueillis dans un lieu unique (...) il semble illusoire de vouloir donner à tous les mêmes contenus, illusoire et aussi dangereux puisque l'on constate que de telles pratiques renforcent en fait les inégalités entre élèves » (collège de l'arrondissement de Béthune). Cela résume un point de vue fréquemment exprimé. De façon plus originale, on souligne les limites du collège unique où l'on perdrait « *le droit à la différence des élèves* » (collège de l'arrondissement d'Yssingeaux).

Il faudrait donc accueillir au collège les élèves en grande difficulté dans des dispositifs et des structures adaptés. Les SEGPA (section d'enseignement général et professionnel Adapté), qui accueillent « *des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes* » ne sont pas remises en question. Leur fonctionnement efficace est salué (collège de l'arrondissement de Saumur) même si on craint parfois qu'elles ne deviennent des ghettos (écoles de l'arrondissement de Condom). Les UPI (unité pédagogique d'intégration), qui ont pour vocation l'accueil des enfants issus des CLIS, sont peu citées. À ces structures spécialisées dont l'admission relève d'une commission spécialisée, s'ajoutent les classes spécifiques : 4^{ème} d'aide et de soutien, 3^{ème} d'insertion, classes à projet professionnel...

DES PROPOSITIONS « CLASSIQUES »

Face à ces constats, le premier sentiment est une certaine nostalgie du passé qui transparait à travers une série de regrets : on n'hésite pas à préconiser le retour aux anciennes structures pourtant reconnues « *ségrégatives* » mais « *qui avaient pu montrer leur réussite* » (lycée professionnel de l'arrondissement de Charleville-Mézières). Parmi elles, les CPPN (classe pré-professionnelle de niveau), les classes technologiques dont, pour certains, « *la suppression a été criminelle* » (collège de l'arrondissement de St-Dié), et les classes de transition. De même, on regrette l'époque où le premier palier d'orientation se situait en fin de 5^{ème} : « *l'arrivée précoce en LEP (lycée d'enseignement professionnel, ancienne appellation des LP) évitait à l'élève en fin de 5^{ème} de s'installer dans l'échec* » ; on verrait assez bien des classes par niveau de difficulté voire de redoublants. Ces points de vue expriment une réticence sensible à l'intégration des enfants en grande difficulté scolaire dans les cursus normaux ; cela renvoie peut-

être à la formation des enseignants, peu préparés à la gestion de l'hétérogénéité.

Le souhait d'une organisation plus souple

Un rythme mieux adapté est souvent souhaité car les enfants en grande difficulté doivent travailler à leur rythme qui est plus lent. L'idée est celle d'un étalement des apprentissages sur un temps plus long. « *Il faut plus de temps pour apprendre* » (écoles de l'arrondissement de Rethel). L'intérêt des cycles est parfois rappelé : la prise en charge de la difficulté exige une autre gestion du temps. Ainsi on évoque un « *parcours en trois ans du CP au CE1 qui paraît préférable au doublement du CP* » (lycée professionnel de l'arrondissement Charleville-Mézières). Cette idée est reprise pour le collège et pour le LP : BEP (brevet d'études professionnelles) en trois ans : « *L'allongement de la durée des diverses formations éviterait la phase du doublement souvent nécessaire, mais vécu négativement par enseignants et enseignés...* ». On propose aussi de revenir sur la notion d'année scolaire et d'envisager une progression par semestre.

Le redoublement, s'il continue à apparaître pour certains comme la meilleure (la seule ?) façon de combler les manques (« *Le doublement, dès l'école primaire, pourrait pallier les lacunes constatées* », LP de l'arrondissement de Lens), est une question qui fait débat : « *Le redoublement est souvent inutile* » (collège de l'arrondissement de Montargis).

Les programmes sont souvent jugés comme trop complexes. « *Le souci principal est l'élève en difficulté et non le programme* » (collège de l'arrondissement de Castres).

Un accompagnement scolaire plus systématique

Pour un meilleur suivi personnalisé, on cite le PAI (projet d'accueil individualisé) et les AVS (auxiliaires de vie scolaire), ou le livret d'accompagnement permettant d'informer tous les intervenants, de coordonner les actions, de valoriser les progrès. On propose d'utiliser tous les dispositifs disponibles : analyse des évaluations de 6^{ème}, soutien, modules temporaires de remise à niveau, études dirigées et/ou encadrées, aide aux devoirs, aide individualisée qu'il faudrait « *généraliser à tous les niveaux* » (lycée professionnel de l'arrondissement d'Ajaccio). Sont citées des expériences de tutorat par un professeur ou par

un autre élève (collège de l'arrondissement de Boulay-sur-Moselle).

On postule qu'un enseignement plus pratique serait plus motivant, même si l'on « *traite souvent les problèmes de difficulté scolaire par l'orientation* » (collège de l'arrondissement de Poitiers) et même si « *l'orientation en LP n'est pas la réponse à tous les types de difficultés* » (lycée professionnel de l'arrondissement de Grenoble).

« *Les enfants doivent avoir en face d'eux des adultes motivés et qui croient en eux, en l'avenir. C'est le positionnement d'adultes positifs qui tirera vers le haut les élèves en difficulté* » (collège de l'arrondissement de Nancy), ou encore : « *Le regard de l'adulte (enseignant, parent) est essentiel... il faudrait valoriser tous les progrès de l'élève* » (lycée professionnel de l'arrondissement de Charleville-Mézières).

QUELQUES SOLUTIONS PLUS NOVATRICES

Au-delà de ces propositions, qui s'appuient sur des solutions déjà éprouvées, voire parfois abandonnées, d'autres idées plus novatrices émergent des débats.

Une organisation en modules, et des groupes à géométrie variable

Sont ainsi proposés des « *groupes à géométrie variable selon les besoins* » (collège de l'arrondissement d'Arras) ou « *un enseignement en groupes restreints* », même si « *un tout petit groupe d'enfants peut manquer de dynamique et d'hétérogénéité* » (collège de l'arrondissement de Poitiers).

On évoque aussi une « *organisation du collège en modules d'apprentissage* » (écoles de l'arrondissement de Bordeaux) qui « *donne la possibilité aux élèves de travailler à leur rythme, en modules, avec une sanction permettant le passage ou non au module suivant* » (collège de l'arrondissement de Lure). D'autres parlent d'un système inspiré des unités de valeur universitaires.

On suggère une organisation différente des parcours : des classes passerelles, des structures de transition en LP, « *des sections d'aide à l'insertion plutôt que des sections nécessairement diplômantes qui s'inscriraient dans la*

perspective de la formation tout au long de la vie » (lycée professionnel de l'arrondissement de Grenoble).

**La prise en charge des élèves en grande difficulté :
l'opinion exprimée dans une enquête**

Toutes les catégories de personnes (parents, jeunes, enseignants, chefs d'établissement) s'accordent pour que « l'identification des élèves en grande difficulté scolaire » se fasse précocement ; surtout les enseignants, un peu moins les jeunes. C'est dès le CP qu'il faut les identifier, pensent les trois quarts des enseignants (et même plus de 80% de ceux de l'école primaire), les deux tiers des chefs d'établissement et des parents, une petite moitié des jeunes (ces derniers pensant, pour un quart d'entre eux, que cela peut se faire à la fin du primaire). Il y a donc ici un grand consensus.

Une fois identifiés, comment prendre en charge ces élèves ? Toutes les opinions sur la motivation et le travail des élèves peuvent ici être rappelées (cf. encadré, page 108), mais de façon plus spécifique, l'alternative a été proposée : faut-il « *les faire travailler sur les mêmes programmes que les autres élèves, mais à un rythme différent* », ou « *adapter le programme à leur niveau scolaire* » ? L'opinion est, là encore, quasi unanime : il faut privilégier les mêmes programmes sur lesquels on les fera travailler autrement. C'est l'opinion de trois quarts des parents, des jeunes, des chefs d'établissement, et encore, même si c'est un peu moins massif, de deux tiers des enseignants. On trouve ici, chez les parents et les jeunes, sinon une contradiction, du moins une certaine divergence, avec l'idée mentionnée à propos de la motivation des élèves et acceptée par la moitié d'entre eux que les programmes pouvaient être allégés pour favoriser la maîtrise des savoirs fondamentaux.

Quoi qu'il en soit, c'est plutôt avec des assouplissements de rythmes et peut-être de modalités d'apprentissage qu'il faut, selon eux, prendre en charge les élèves en grande difficulté, plutôt que par des allègements de programme, qui sans doute heurtent davantage le sentiment d'égalité.

Une pédagogie différenciée et des aides spécialisées

Les pratiques pédagogiques sont relativement peu évoquées. Cependant on relève que « *la grande difficulté doit se prendre en compte avec de nouvelles pratiques pédagogiques, didactiques, avec un décloisonnement des niveaux éducatifs* » (collège de l'arrondissement de Béthune). Ici on suggère de s'inspirer des « *méthodes de la SEGPA* ». Là, on estime que

« *si les matières ne sont pas à remettre en cause, les méthodes doivent s'adapter à la difficulté des élèves* ». Il faut permettre un enseignement différencié en fonction des capacités de chacun : « *faire autrement plutôt que faire plus* » (lycée professionnel de l'arrondissement de Valence). On insiste sur la nécessité de « *renforcer les techniques d'apprentissage* » (collège de l'arrondissement de Lyon) : savoir apprendre une leçon, savoir prendre des notes, savoir rédiger... On pense aussi que « *la pédagogie seule est une réponse inadaptée pour les grandes difficultés* » (collège de l'arrondissement de St-Dié). On souhaite enfin réduire le nombre des professeurs intervenant auprès des élèves en difficulté (création de professeurs plurivalents).

Une aide spécialisée est demandée, notamment en ce qui concerne l'action des psychologues : « *On remarque que rien au collège ne vient prolonger vraiment le travail des RASED. Il faudrait sans doute quelque chose de ce type, peut-être en dépassant le cadre de l'Éducation nationale...* » (collège de l'arrondissement de Montargis). Dans le 1^{er} degré, la demande est générale pour voir les RASED mieux dotés. Mais on relève toutefois que « *remédier à la grande difficulté au moyen de structures de type RASED ne fait pas l'unanimité dans la mesure où l'élève est sorti régulièrement du groupe classe et risque d'accumuler des lacunes* » (collège de l'arrondissement de Cambrai).

Un partenariat avec des spécialistes et avec les parents

On juge très souvent que « *les enseignants sont là pour la pédagogie, des spécialistes doivent être là pour gérer les difficultés* » : orthophonistes, psychologues, pédopsychiatres ou structures spécialisées de type CMPP (centre médico-psycho-pédagogique). L'équipe éducative doit donc être élargie à des spécialistes qui permettront de constituer des plateaux techniques et de travailler en réseau pour répondre à la « *nécessité de croiser les regards* ».

On souhaite une collaboration plus confiante avec les parents : « *La relation avec les familles est capitale. Les parents doivent être les partenaires privilégiés des enseignants* » (collège de l'arrondissement de Lens), même si les contacts ne sont pas toujours faciles. On regrette que la décision d'orientation dans une structure spécialisée appartienne en dernier ressort à la

famille. Mais des parents « *regrettent le manque d'information concernant les structures d'aide de l'Éducation nationale et reconnaissent qu'ils ont besoin de temps pour entendre que leur enfant éprouve des difficultés* » (écoles de l'arrondissement de Caen). Lorsque les parents sont alertés, « *c'est un travail commun autour de l'enfant qui donne du sens* » à son travail (écoles de l'arrondissement de Bourg-en-Bresse).

Enfin, la proposition d'internats pour les enfants de collège revient assez souvent.

Au total, on entend peu dans les débats, sur la question des élèves en grande difficulté, la voix des parents, exceptionnellement celle des élèves. Et chez les enseignants, de collège en particulier, le sentiment qui prévaut généralement est que la prise en charge des élèves en grande difficulté doit s'effectuer « *à tous les niveaux dans des structures adaptées, par des personnels formés et reconnus, avec des pédagogies et des rythmes spécifiques* » (lycée professionnel de l'arrondissement de Bonneville).

3.7 Comment scolariser les élèves handicapés ou atteints de maladie grave ?

Le thème de la scolarisation des élèves handicapés ou atteints de maladie grave a été très peu abordé, mais un peu plus dans les réunions d'école primaire qu'en collège ou en lycée.

Dans bon nombre de réunions, la définition du handicap a constitué un préalable nécessaire, souvent évoqué pour souligner l'imprécision du concept ou la relativité de sa représentation : « *La distinction entre déficience et handicap n'est pas suffisante* » (écoles de l'arrondissement de Chambéry), « *À partir de quand un enfant peut être déclaré handicapé ? Par exemple un enfant dyslexique est-il un enfant handicapé ?* » (collège de l'arrondissement de Vire). Parfois le concept même est discuté et certains participants préfèrent parler d'élèves porteurs de handicap ou en situation de handicap. Enfin, dans un cas, on souhaite faire la distinction entre handicap et maladie, « *l'accueil d'un enfant handicapé ne pose pas les mêmes problèmes que celui d'un enfant malade* » (écoles de Paris).

UN CONSENSUS A PRIORI POUR UNE INTÉGRATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ORDINAIRES

On évoque fréquemment l'obligation qui est faite à l'institution scolaire d'accueillir ces élèves, sans bien en connaître les sources législatives ou réglementaires, et un mouvement collectif s'exprime pour que le principe de « l'École pour tous » s'applique aussi aux élèves handicapés. Une telle démarche est profitable pour tous, amenés à changer leur regard sur le handicap et à cultiver la tolérance : « *L'intégration est une richesse pour tous, elle développe des valeurs intéressantes pour l'École : la solidarité, le respect, l'acceptation de la différence* » (écoles de l'arrondissement de Tours). Le sujet est l'occasion d'aborder des thèmes plus philosophiques : « *Le traitement de ce thème nous renvoie à une réflexion plus générale sur l'acceptation de l'autre et l'intégration scolaire devient actuellement d'autant plus indispensable que les jeunes handicapés devront trouver leur place dans la société et s'intégrer au monde du travail* » (collège de l'arrondissement de Dieppe).

On déplore souvent que l'intégration scolaire soit trop peu développée en France, et on cite des exemples réputés bien meilleurs dans d'autres pays de l'Union européenne, notamment en Italie, ou en Belgique.

Mais des réserves concernant certains handicaps

Cependant, si l'intégration des élèves handicapés ou atteints de maladie grave est admise dans son principe, des conditions sont souvent avancées, qui limitent considérablement la réalisation de la démarche.

L'intégration dépendrait de la nature et du degré du handicap : « *on observe une distinction entre l'intégration des handicapés physiques et moteurs et celle des handicapés mentaux. Les premiers paraissent plus facilement intégrables dans une classe de collège* » (collège de l'arrondissement d'Orléans), « *Mention est faite des difficultés plus grandes pour intégrer des enfants atteints de troubles du comportement et de troubles psychiques* » (écoles de Paris), « *Le plus difficile à gérer dans le système classique semble être le handicap intellectuel et le trouble de comportement* » (écoles de l'arrondissement de Beaune).

L'intégration est conditionnée aux capacités d'apprentissage des élèves : « *Il faut intégrer des élèves handicapés de la même classe d'âge ayant des capacités intellectuelles suffisantes pour aborder le niveau* » (collège de l'arrondissement de Dijon), « *Il faut remarquer que, s'agissant du lycée professionnel, il semble que certains handicaps rendent difficile l'accès à certaines professions* » (lycée professionnel de l'arrondissement de Senlis).

Les conditions de l'intégration

L'intégration dépend du volontariat des enseignants et des possibilités de travailler en partenariat avec des services de soins qui apportent un concours paraissant indispensable à la bonne réalisation de l'opération. « *L'intégration ne peut se faire que dans le cadre d'un projet d'école et qu'avec des enseignants volontaires* » (écoles de l'arrondissement de Créteil), « *les professeurs souhaitent s'impliquer sur la base du volontariat car cela demande davantage de travail* » (collège de l'arrondissement de Grasse), « *La réussite de l'intégration dépend de l'existence d'un partenariat fort, d'une équipe éducative active* » (écoles de l'arrondissement de Dijon).

L'intégration dépend aussi de conditions matérielles ou pédagogiques : « *Il existe des limites à l'insertion de tous les jeunes handicapés dans les collèges ou les lycées :*

- *la sécurité de l'enfant en question : l'espace est-il suffisamment sécurisé ?*
- *les difficultés inhérentes à l'hétérogénéité du groupe ainsi formé : comment s'occuper efficacement de tous ?* » (collège de l'arrondissement de Briey)

Malgré tout, une demande de structures spécialisées

Aussi, paradoxalement, si l'intégration scolaire des élèves handicapés est évoquée comme un objectif, des classes ou établissements spécialisés sont sollicités pour répondre aux demandes de scolarisation tenant compte des réalités actuelles. On fait état « *d'un déficit chronique des possibilités d'accueil des établissements chargés de scolariser les enfants handicapés* » (écoles de l'arrondissement de Fort-de-France), et on demande le développement de ces structures : « *Il est urgent de créer des places supplémentaires dans les établissements scolaires spécialisés et d'augmenter le nombre de*

structures de proximité » (réunion d'arrondissement d'Hague-nau), « *Pour certains handicaps et maladies, la scolarisation en structure scolaire est un leurre. Il faut pouvoir proposer aux familles des structures d'accueil adaptées* » (lycée d'enseignement général et technologique, arrondissement de Torcy).

Le sens du terme « intégration » apparaît parfois ambigu. Ainsi se pose-t-on la question : « *Les enfants handicapés doivent-ils être intégrés dans le circuit classique ou intégrés dans une classe spécialisée ?* » (collège de l'arrondissement de Vire) ; les classes d'intégration scolaire (CLIS) en école primaire ou les unités pédagogiques d'intégration (UPI) dans les collèges et les lycées sont parfois critiquées, bien que considérées en nombre insuffisant : « *Les classes intégrées, CLIS, UPI, ne semblent pas être une véritable intégration et placent plus les enfants en position "à part" qu'une intégration individuelle ou que l'établissement spécialisé* » (réunion de l'arrondissement de Lyon), « *une structure spécialisée dans un établissement de second cycle ne permet que la scolarisation et non l'intégration* » (lycée de l'arrondissement de Torcy).

D'une manière générale, apparaît une forme de solidarité qui amène les enseignants à partager avec les parents la charge singulière que représente la scolarisation d'un jeune handicapé : « *Peut-on parler de la difficulté, de la différence, du handicap sans parler de la souffrance (souffrance de l'enfant, des parents et, sur un autre plan, de l'enseignant) ?* » (écoles de l'arrondissement de Saint-Nazaire), « *Souvent l'intégration à l'heure actuelle est tellement délicate qu'enfant, enseignant, classe et parents souffrent* » (écoles de l'arrondissement de Beaune).

Une préoccupation apparaît de manière aiguë pour ce qui concerne la formation professionnelle et l'insertion sociale des jeunes handicapés : « *La suite donnée à l'UPI n'existe pas, les enfants au bout de quatre années se retrouvent dans l'impasse* » (réunion d'arrondissement du Puy-en-Velay). Très souvent on déplore un manque d'adaptation des formations, qu'elles aient lieu dans les établissements ordinaires ou dans les établissements spécialisés. On dénonce vivement le manque d'enthousiasme des entreprises, voire des services publics, à employer des personnes handicapées comme le préconise la loi.

Enfin, les commissions d'éducation spéciale font l'objet de vives critiques, leur fonctionnement étant jugé trop lent, lourd, trop administratif et déshumanisé.

LES MODALITÉS CONCRÈTES DE SCOLARISATION

De manière plus concrète, on prône une politique volontariste de scolarisation, en évoquant tous les degrés de l'intégration, depuis l'immersion totale jusqu'à l'établissement spécialisé en passant par une intégration modulable, par exemple uniquement pour certaines matières. On envisage le recours à des passerelles : un enfant handicapé revenant vers un établissement spécialisé si, à un moment donné, il rencontre trop de difficultés pour suivre le rythme des apprentissages proposés, quitte à revenir vers le milieu normal une fois qu'il aura surmonté ses difficultés. Certains participants évoquent une intégration à l'envers en suggérant de scolariser des élèves non-handicapés en milieu spécialisé (les enfants du personnel sont scolarisés dans certains établissements spécialisés).

L'attribution de moyens supplémentaires en personnels d'accompagnement (auxiliaires de vie scolaire) et en matériel adapté et une formation substantielle des enseignants sont demandés de manière récurrente. Une réunion d'écoles de l'arrondissement de Créteil résume bien toutes les propositions faites sur ce point. « *Afin que l'intégration se fasse dans de bonnes conditions il est nécessaire de :*

- *disposer en permanence d'une AVS ;*
- *avoir un personnel qualifié en fonction des handicaps, susceptible de suivre les enfants tout au long de leur scolarité ;*
- *assurer un minimum de formation spécifique pour les enseignants qui accueillent ;*
- *réduire impérativement les effectifs des classes qui intègrent. »*

Disposer d'équipements adaptés

L'utilisation des nouvelles technologies peut faciliter l'accès des jeunes handicapés à tous les enseignements mais aussi leur permettre de communiquer avec leurs pairs : « *mettre à profit les nouvelles technologies, aussi bien en ce qui concerne les*

enfants handicapés que les enfants atteints de graves pathologies ou les accidentés de la vie afin de les maintenir en contact avec les bien portants » (collège de l'arrondissement d'Épinal).

Parents, éducateurs et chefs d'établissement déplorent de ne pouvoir accéder facilement et rapidement à l'ensemble des informations sur la scolarisation des handicapés. Elles concernent aussi bien des points techniques d'aménagement des locaux, de responsabilité civile, que d'aménagement des parcours scolaires. On aimerait disposer de normes optimales pour l'organisation des espaces scolaires. Enfin, il convient de faire un effort pour l'information des parents des élèves de l'établissement où se réalise l'intégration.

Les difficultés des parents et des enseignants

Les parents évoquent parfois une véritable course d'obstacles pour la scolarisation de leur enfant handicapé et les conséquences qui en résultent sur leur vie familiale et professionnelle. La scolarisation devrait être possible dans l'établissement le plus proche du domicile familial. Le cas d'une élève scolarisée en primaire qui n'a trouvé de place dans un collège qu'à cent kilomètres de son domicile, est un bon exemple des situations évoquées. Tous s'accordent pour demander une souplesse et un allègement des démarches administratives.

Les enseignants expriment leurs manques d'information et de formation, l'IUFM proposant plutôt une sensibilisation qu'une véritable formation. « *Il faut aborder la notion de handicap dans la formation initiale des enseignants, en cours d'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) et dans les projets d'établissement »* (lycée de l'arrondissement de Montpellier). On demande une formation continue et la possibilité de participer à un travail d'équipe comprenant médecin et psychologue : « *L'enseignement dépasse la simple acquisition et devient un acte thérapeutique fort »* (lycée de l'arrondissement de Grenoble), ou on propose d'aider chacun, au sein de l'établissement, à conduire une réflexion sur ses expériences et ses pratiques. En tout cas, on insiste sur le fait que l'accueil d'handicapés dans la classe doit être fait sur la base du volontariat et s'accompagner de compensations horaires.

Plusieurs réunions s'affirment contre l'affectation d'enseignants débutants dans des classes comprenant des handicapés.

Handicap physique et difficultés sociales

Tous les handicapés ne sont pas égaux et certaines familles ont de plus des problèmes sociaux. Le concept de handicap ayant une acception large, certains y incluent les élèves en grande difficulté du fait des handicaps sociaux de leurs familles. *« C'est dans ces familles socialement et culturellement très démunies que se "recrutent" peut-être les élèves qui constitueraient le "noyau dur" de l'échec scolaire, les 5 ou 6% d'enfants irréductibles à tout acte pédagogique »* (écoles publiques de l'arrondissement de St-Nazaire).

Il est souvent fait allusion pour ce type de handicap à la scolarisation en SEGPA, en regrettant que les CDES n'aient pas toujours un traitement clair de ces cas, souvent pour des raisons de capacité d'accueil : *« Un problème actuel pour la SEGPA est que sa fonction primaire est d'aider les élèves présentant de grosses difficultés scolaires, or on trouve dans ces classes des handicapés mentaux, et/ou des élèves présentant des troubles du comportement. On soulève ici le problème de l'orientation de ces élèves handicapés qui est soumise à l'avis de la CDES ou de la CCSD, mais qui toujours dépend des parents. Peut-être que le fait de créer de nouvelles structures au sein du collège rendrait plus facile la décision pour les parents »* (collège public de l'arrondissement d'Orléans). Enfin, dans une réunion de lycée général et technologique (arrondissement d'Angers,) *« un réseau d'aide comparable aux structures existant en maternelle et primaire est ardemment souhaité »*.

Les établissements spécialisés relevant de la tutelle du ministère des Affaires Sociales sont souvent cités mais les passerelles avec les établissements scolaires, dans un sens ou dans l'autre, ne semblent pas toujours opérationnelles : *« L'Éducation nationale ne pourra pas gérer seule l'intégration. Le ministère de la Santé a aussi un rôle à jouer. Les échanges entre les deux ministères doivent être plus importants »* (écoles publiques de Paris).

Avoir les mêmes exigences que pour les autres élèves ?

Faut-il aménager les modalités d'évaluation pour les handica-

pés ? On s'accorde unanimement sur le fait que ces élèves doivent bénéficier de conditions leur permettant de compenser leur handicap : bénéficier du tiers temps, d'un assistant... Les avis sont plus nuancés concernant le niveau d'exigence selon lequel on doit évaluer leurs performances. Pour certains, ils doivent être évalués selon les mêmes critères : « *il ne faut pas confondre intégration scolaire et résultats scolaires : l'élève doit pouvoir suivre sa classe d'âge avec des exigences et un programme adaptés* » (écoles publiques de l'arrondissement de Dijon). Ils doivent, en tous cas, passer les mêmes examens. Pour d'autres, il faut « *assouplir les modalités de déroulement des épreuves d'examen. Le tiers temps ne suffit pas* » (lycée de l'arrondissement de Rennes), « *pourquoi ne pas envisager uniquement des épreuves orales ?* » (réunion d'arrondissement de Montreuil-sur-Mer), et même revoir l'ensemble des normes : « *l'Éducation nationale doit revoir ses méthodes actuelles d'évaluation des connaissances et des savoir-faire des élèves, dépassant la simple notation en regard des normes qui ne sont pas toujours adaptées à la nouvelle configuration sociale* » (réunion d'arrondissement de Montpellier). En ce qui concerne l'évaluation au quotidien, certains élèves handicapés craignent d'être « surnotés » (lycée de l'arrondissement de Grenoble).

QUELQUES VARIATIONS SELON LES LIEUX DE RÉUNION

L'intégration semble plus difficile au fur et à mesure que l'on évolue dans la scolarité : plus facile en maternelle qu'en primaire, en primaire qu'en collège. Il semble qu'il y ait une rupture entre école et collège. « *L'accueil d'un handicapé ne pose aucun problème en primaire. Les problèmes se posent à partir de l'entrée au collège* » (écoles publiques de l'arrondissement de Castres). La relative facilité de l'intégration en école primaire est liée à des causes multiples : un seul enseignant par classe, regards moins « exigeants » portés sur les apprentissages et l'évaluation. Il semble également qu'il soit plus facile d'organiser les locaux et les rythmes scolaires. Au collège par contre, l'intégration apparaît de l'avis unanime plus difficile à réaliser. Les lycées en revanche ne semblent pas distinguer de problèmes particuliers, peut-être parce que seuls atteignent ce niveau les handicapés dont l'adaptation s'est déjà suffisamment construite pour ne pas poser problème dans la transition collège/lycée. D'une manière générale, il existe une

différence assez nette entre le 1^{er} et le 2nd degré : les exigences liées au niveau d'enseignement et aux examens constituent un frein à la scolarisation des jeunes handicapés en collège et en lycée, et ce n'est pas un hasard si c'est dans les réunions de ce niveau d'établissement que s'exprime la nécessité de développer des structures ou établissements spécialisés.

Cependant, deux types d'approche semblent se distinguer : les établissements « tout venant » pour lesquels l'accueil des handicapés n'est pas leur mission principale et les établissements qui se sont spécialisés ou qui ont fait de l'accueil des handicapés une priorité. Les comptes rendus de débats issus de ces derniers se distinguent sur ce sujet par leur longueur et leur technicité.

La scolarisation en lycée professionnel pose d'autres types de problème dans la mesure où la formation doit déboucher sur une insertion professionnelle. Le passage entre formation et vie professionnelle semble difficile à gérer : les délais sont longs et les possibilités offertes ne sont pas toujours à la hauteur des formations suivies. Aux yeux de nombreux participants, beaucoup d'entreprises préfèrent « payer » des indemnités compensatoires plutôt que d'accueillir des handicapés. La conclusion d'un collège public de l'arrondissement de Vire résume bien ce point de vue : « *La galère pour les parents commence quand il n'y a plus de solution dans le système scolaire. Des structures doivent être mises en place pendant toute la vie du handicapé* ».

3.8 Comment lutter efficacement contre la violence et les incivilités ?

Les débats sur la violence et les incivilités sont partis d'un point de vue unanime : la violence à l'École est le reflet de la violence dans la société. S'y ajoute l'idée que l'École administre sa propre violence, institutionnelle, du fait d'une adaptation insuffisante des parcours de formation : dans les collèges et dans les lycées professionnels, la dévalorisation des études engendre des réponses qui contribuent à la dégradation du climat scolaire, car « *l'autorité du professeur est ressentie comme une violence par les élèves* » (lycée professionnel public de l'arrondissement de Montbéliard).

Il n'en demeure pas moins que « *l'école est le révélateur de la société* » (écoles publiques de l'arrondissement de Condom), la violence et les incivilités étant un « *problème global de société* ». D'où la difficulté à trouver des solutions, l'École risquant d'être prise entre une insuffisante adaptation aux évolutions de la société générant des comportements de décrochage et parfois de violence, et une excessive adaptation où ses règles se diluent dans celles, informelles, d'un milieu social de plus en plus déstructuré. Ainsi, le souci est souvent présent de ne pas encourager les enseignants à adopter des attitudes familières avec leurs élèves, tel le tutoiement. Ils doivent être respectés, ce qui implique un minimum de distance et de rituels dans les attitudes et la tenue (lycée professionnel public de l'arrondissement de Lens).

LA SOCIÉTÉ RESPONSABLE

Selon un diagnostic largement partagé, si l'École offre un terrain propice aux incivilités et à la violence, c'est que le statut des enseignants s'est dégradé, et que ce déclin incite à une moindre considération du respect qui leur est dû.

L'École se trouve alors aux prises avec une double difficulté, sans nécessairement avoir les moyens de la traiter : en premier lieu, l'image de la violence véhiculée dans les médias est trop souvent positive ; le milieu scolaire ne peut donc s'appuyer sur la réprobation sociale pour affirmer ses propres valeurs ; en second lieu, les parents eux-mêmes feraient défaut lorsqu'ils soutiennent leurs enfants qui enfreignent les règles communes. Le désir de l'enfant recueillerait trop souvent une considération supérieure par rapport aux règles scolaires, à l'obligation de travail scolaire notamment ; les règles scolaires apparaissent en contradiction avec une aspiration généralisée à consommer et à satisfaire le plus d'envies possibles.

Cette différence de valeurs est rendue responsable du fait que, dans de trop nombreux cas, l'enseignant ne trouverait plus auprès du milieu familial les repères et les relais nécessaires. L'individualisme conduirait à une augmentation des conflits entre les individus. L'antagonisme entre l'être et le paraître est régulièrement souligné : l'École ne devrait pas servir de prétexte à un « défilé de mode », mais plutôt rendre possible un partage du savoir. On évoque aussi régulièrement le culte des

« marques » comme valeurs considérées par les élèves comme supérieures à la culture scolaire. De même, l'expression « enfant-roi » est tout à fait fréquente. Le sens général des propos est le suivant : les parents sont soumis à leurs enfants qui sont soumis à la publicité. Comme tout le monde n'a pas les moyens de consommer, la violence est chargée de rétablir un semblant d'égalité entre les individus qui convoitent ces mêmes valeurs sans toutefois pouvoir les partager, puisqu'elles sont strictement matérielles.

Un dernier type de comportements destructeurs est mis en avant, plus lié à l'École : des jeunes démotivés, en échec scolaire et en souffrance psychologique pour lesquels la violence est « *une réponse à l'angoisse* » (écoles publiques de l'arrondissement de Saint-Omer) dans un environnement qu'ils ne maîtrisent plus. Un traitement de l'échec scolaire par une meilleure orientation, par la revalorisation des filières professionnelles, semble ici la bonne voie pour rendre la situation moins difficile.

Des écarts de langage et de comportements plus que des violences graves

Une typologie des incivilités et des violences se dégage des débats. Elles affectent le plus souvent les relations entre élèves, moins les rapports adultes/élèves, et parfois les rapports entre adultes, lorsque les parents se montrent violents à l'égard des enseignants. Si les violences graves, particulièrement les atteintes à la personne et aux biens, le vol, le racket, le « *deal* », les bagarres ou les agressions ne sont pas absentes des préoccupations, on reconnaît volontiers qu'il s'agit plutôt de cas isolés dont la notoriété est amplifiée par le traitement médiatique. Le problème majeur tient plutôt à la banalisation des comportements déviants, le caractère choquant d'une violence « *ordinaire* » qui n'a pas l'air de « *toucher* » les élèves qui « *semblent trouver cela normal* » (collège public de l'arrondissement de Saint-Quentin). Ici se situent tout particulièrement les violences de langage, telles les insultes – sexistes, racistes ou antisémites – très fréquentes. Autre forme de déviance, celle du comportement : une mauvaise tenue (« *l'avachissement* »), le manque régulier de la moindre politesse, le brouhaha constant qui finit par ne plus déranger les élèves, les coups dans les portes des salles de classes pendant les cours, ainsi que les bousculades et les

déplacements non-autorisés à l'intérieur des établissements. Le refus de travailler est aussi banalisé et accepté par les parents et par les professeurs qui savent qu'ils auront peu de chances d'être suivis s'ils tentent d'y mettre bon ordre. Un autre point de vue partagé est celui de la plus grande jeunesse des éléments perturbateurs aussi bien que de la généralisation de comportements d'indiscipline naguère bien circonscrits.

Encore soulève-t-on la question de la subjectivité de la perception de la violence. Subjectivité qui n'est pas la même entre adultes et jeunes – un langage vulgaire pour les uns semblera tout à fait naturel aux autres, et un langage spontané aux premiers passera pour surfait pour les seconds. En témoigne ce dialogue rapporté dans la synthèse d'un débat mené dans un lycée général et technologique public de l'arrondissement de Lens où un élève intervient pour dire qu'il « *trouve qu'il n'y a pas d'incivilité* » alors que les enseignants affirment que des « *cris dans le couloir* », ce sont des incivilités.

La solitude des enseignants

Les débats témoignent d'une très grande solitude des enseignants : les règles et les modalités de sanctions sont peu claires, les réponses diffuses et souvent inadaptées, la trop grande tolérance pour les petits actes finit par dégrader une ambiance de classe. On souligne bien des fois l'incapacité de la hiérarchie à soutenir ses fonctionnaires en difficulté, ou à leur fournir les moyens efficaces de lutter contre une société aux rapports brutaux : on a trop souvent la conviction que « *l'institution donne comme mot d'ordre : "pas de vague"* ». Cela suscite chez bien des élèves un sentiment d'impunité particulièrement préjudiciable.

QUELLES PROPOSITIONS ?

Pour lutter contre les incivilités et la violence, l'orientation proposée peut se résumer à un triptyque : « *privilegier trois axes : la prévention, la sanction, la médiation* » (collège public de l'arrondissement de Villefranche-sur-Saône). L'interdiction des punitions semble contre-productive, et il faut réhabiliter le rôle de la sanction. Mais elle ne doit pas être exclusive ; la médiation est importante et, d'après certains, on peut proposer à cet effet des « *comités de conciliation* » ou des « *conseils d'enfants* ». L'action doit être menée en direction des élèves,

dans des lieux bien identifiés et réservés au dialogue et à l'écoute, mais aussi en direction des parents. On retient souvent la proposition des « écoles des parents » afin de pallier la difficulté plus grande aujourd'hui de certains à éduquer leurs enfants, alors qu'ils peuvent être eux-mêmes en proie à une certaine désocialisation. Au reste, les établissements doivent veiller à renforcer leur communication sur les problèmes d'incivilité et de violence, notamment en menant des actions envers les parents comme les élèves, consacrées à l'information et à la réflexion sur le règlement intérieur, base de la vie en commun au sein des établissements. La rédaction de ces règlements intérieurs pourrait être complétée par une annexe lisible et compréhensible par tous, fortement condensée et comprenant des principes et des modalités d'application des règles prévues.

Lorsque la médiation échoue, certains estiment que la responsabilité des parents doit être engagée, y compris au plan financier, par exemple par le biais de la suppression de la prime de rentrée (collège public de l'arrondissement de Béthune) ou des allocations familiales. Ce point suscite débat : d'autres se demandent si, au contraire, la voie du dialogue ne doit pas toujours être maintenue « *à partir du postulat que les parents ne sont pas démissionnaires* » (lycée professionnel public de l'arrondissement de Nogent-sur-Marne).

Ne pas laisser seuls les enseignants

Les enseignants souhaitent avoir les moyens de remplir leurs missions, même en situation difficile. Le renforcement de l'autorité des maîtres passe certes par la revalorisation de leur image, mais aussi par l'attribution de moyens supplémentaires : décharges de direction dans les écoles, renforcement en nombre des personnels socio-éducatifs et de santé dans tous les établissements. L'autre volet est celui de la formation dont la nécessité est fortement ressentie : former de manière concrète et spécifique les enseignants à la gestion des groupes, de leurs tensions, de leurs conflits. Il paraît également urgent de ne pas laisser les enseignants seuls face aux difficultés : le soutien d'une hiérarchie est une demande particulièrement pressante. Son action peut être complétée, s'il le faut, d'une aide psychologique et de la médecine du travail.

On en appelle aussi aux hommes politiques pour qu'ils appuient les professeurs dans leur mobilisation contre la violence et les incivilités. Les professeurs ont trop souvent le sentiment de ne pas être épaulés lorsqu'ils font preuve de courage et de détermination : ils sont seuls, trop souvent désavoués, la hiérarchie ne veut « *pas avoir de problème* », l'assistance offerte est constituée pour l'essentiel de paroles, mais sans réelles conséquences. Ainsi, on affirme régulièrement que les colles du mercredi après-midi et du samedi matin sont des sanctions efficaces, « *mais on manque de volonté ou de surveillants pour les mettre en œuvre* », si bien que la punition décidée par le professeur n'est pas nécessairement appliquée. Le professeur perd ainsi toute crédibilité et les élèves « *savent qu'ils pourront le dominer* ».

Recruter des personnels d'éducation afin de mettre en œuvre des actions liant étroitement prévention et répression apparaît dès lors comme une priorité pour permettre aux professeurs de confier à ces collègues spécialisés des élèves ayant des besoins éducatifs inconciliables avec le déroulement de leur mission d'enseignement.

La demande de moyens supplémentaires s'assortit de la volonté de renforcer l'existant (réseaux d'aide spécialisée) : le désarroi est perceptible, par exemple dans cette école publique en zone sensible de l'arrondissement de Cayenne, qui se plaint d'une réputation dégradée due à des déprédations matérielles et ne s'explique pas d'avoir été particulièrement touchée par les restrictions budgétaires. La demande d'intervenants extérieurs aux enseignants est très forte : il faut rendre plus dense la présence « *d'adultes référents* » (collège public de l'arrondissement de Châteauroux) dans les établissements, jugée comme « *la prévention essentielle* » (collège public de l'arrondissement de Montreuil-sur-Mer). Cela doit permettre de garder les élèves plus longtemps à l'intérieur de l'enceinte scolaire dans un contexte où les parents se font moins disponibles. À ce titre, on regrette les emplois jeunes qui ont fait « *du bon travail* ». Ultime développement de cette idée, on peut même proposer la mise en place de « *médiateurs indépendants de l'Éducation nationale* » (lycée professionnel public de l'arrondissement de Guéret).

Sanctions et mesures préventives

Lorsqu'elles sont nécessaires, les sanctions doivent être « *expliquées, crédibles, comprises et reconnues par tous, adolescents comme adultes* » (lycée professionnel public de l'arrondissement de Béthune). Il est impératif que tous soient persuadés de la justice des décisions prises, car c'est le point essentiel pour les jeunes. Les sanctions doivent être progressives, car l'intervention du conseil de discipline, après un manquement particulièrement grave, ne peut prévenir les incidents répétitifs. De plus, il y a un intérêt à réduire au maximum l'espace de temps entre l'infraction et sa sanction. La sanction doit aussi se montrer adaptée, et l'on constate que la solution des « *travaux d'intérêt général* » est massivement approuvée : elle permet d'associer la notion de réparation à celle de la sanction, et de son utilité. Elle nécessite toutefois la mise en œuvre de moyens permettant d'encadrer correctement et en toute sécurité leur réalisation. La mesure d'exclusion, « *trop souvent synonyme de vacances* » (collège public de l'arrondissement d'Amiens) ne peut fonctionner avec profit que si elle est assortie d'une mesure conjointe d'inclusion dans l'établissement, ce qui nécessite un encadrement pour les devoirs surveillés et, c'est encore mieux, aidés, afin de permettre au contrevenant de « positiver » la sanction. En tout état de cause, toutes les infractions doivent être signalées : la tolérance n'est pas une bonne chose. Il s'agit de « *restaurer l'autorité, mais pas l'autoritarisme* » et de « *rester ferme sur les règles établies en partenariat* » (collège public de l'arrondissement d'Arras).

Quant à la prévention, elle passe par une implication plus grande des élèves. Ainsi note-t-on l'intérêt de l'heure de vie de classe, du commentaire de phrases de morale, de l'apprentissage de la formulation ou de la rédaction de lettres d'excuses, voire de l'organisation de journées sur le civisme ou sur la lutte contre la violence. Il faut par ce biais « *apprendre à l'enfant qu'il a des droits doublés obligatoirement de devoirs* » (collège public de l'arrondissement de Nancy). L'élaboration d'un règlement en commun, par le biais du travail en conseil d'administration, est aussi une mesure recommandable : « *Il n'est pas forcément nécessaire de développer des choses nouvelles* », mais il est impératif de « *travailler l'approfondissement et une réelle utilisation de l'existant* » (écoles

publiques de l'arrondissement de Poitiers). Ce constat peut se doubler d'une demande de partage des savoirs et des savoir-faire entre établissements pour favoriser une culture du retour d'expérience, par exemple par la constitution d'un réseau d'échanges coopératif entre professionnels s'appuyant sur l'outil informatique et Internet. Les interventions extérieures sont appréciées : on se propose souvent de faire venir juges et policiers pour rappeler la loi et les sanctions qu'encourent ceux qui y contreviennent.

**La lutte contre la violence et les incivilités :
l'opinion exprimée dans une enquête**

L'indiscipline, les incivilités et la violence à l'École n'ont pas pour tout le monde les mêmes sources. Interrogés lors d'une enquête représentative, les parents (notamment de milieux moyen ou supérieur) considèrent que le principal facteur est leur propre « *manque d'autorité* », et le deuxième, mais assez loin derrière, la « *méconnaissance par les élèves des règles élémentaires de la vie en communauté* ». Les enseignants y ajoutent les « *difficultés sociales des parents* ». Les jeunes, eux, mentionnent, en plus, « *les difficultés dans les relations entre les enseignants et les élèves* ». Ce sont les chefs d'établissement qui forment le diagnostic le moins polarisé, c'est-à-dire qui accordent à ces quatre facteurs un poids pratiquement égal. Beaucoup des opinions quant aux remèdes à apporter vont refléter ces différences de diagnostic.

Ainsi, ce sont les parents qui jugent le plus que les enseignants ne sont pas assez sévères, montrant par là leur souhait que ces derniers prennent une part de cette responsabilité d'autorité qu'ils ont du mal à assurer : la moitié d'entre eux pensent ainsi, contre seulement un tiers des jeunes, et un cinquième des enseignants et des chefs d'établissement, ces trois dernières catégories de personnes pensant donc en majorité que les enseignants sont « *sévères juste comme il faut* ».

Et ce sont encore les parents qui croient le plus à l'utilité de « *sanctions plus sévères à l'égard des élèves* » : aussi bien pour « *lutter contre l'indiscipline à l'École* », pour « *lutter contre la violence à l'École* », que pour « *transmettre la notion de respect* », trois quart d'entre eux jugent qu'accroître la sévérité des sanctions scolaires serait « *plutôt efficace* ». Attente très soutenue, donc. Tandis que les jeunes (deux tiers seulement, ce qui est tout de même encore très important, jugent que ce serait plutôt efficace), les enseignants (de la moitié à deux tiers), et encore plus les chefs d'établissement (de l'ordre de la moitié) sont plus réservés. Tout en restant finalement

assez partisans d'une sévérité accrue puisque la majorité au moins, et dans tous les cas, estime que ce serait efficace au regard des trois objectifs énoncés à l'instant.

Quelles sanctions ? Chacun s'accorde pour reconnaître, dans la lutte contre la violence et les incivilités à l'École, une efficacité aux travaux d'intérêt général (par exemple le nettoyage des dégradations effectuées) que l'on fait faire à l'élève : la mesure est plébiscitée par plus de neuf parents, jeunes, chefs d'établissement et enseignants sur dix, cette fois tous unanimes. Les autres sanctions sont beaucoup plus discutées, mais même dans ce contexte les parents leur accordent plus d'importance que les autres. C'est, à l'inverse, aux enseignants que les autres sanctions évoquées (« *consigner l'élève pendant une ou plusieurs heures en plus des heures de cours* », « *faire effectuer à l'élève un devoir supplémentaire* », « *exclure temporairement ou définitivement l'élève de l'établissement scolaire* », « *consigner l'élève pendant un ou plusieurs jours de vacances* ») paraissent les moins efficaces. En particulier le fait de donner un devoir supplémentaire, qui ne paraît efficace qu'à un tiers d'entre eux (et encore moins aux instituteurs et professeurs des écoles). Les chefs d'établissement, eux, accordent de l'importance à l'exclusion de l'établissement, et cette fois plus, même, que les parents : deux tiers d'entre eux jugent cette sanction plutôt efficace.

Qui peut, à l'École, lutter le plus efficacement ? D'abord les aides-éducateurs, les enseignants et les conseillers principaux d'éducation (ces derniers étant surtout cités par les chefs d'établissement), puis, assez loin derrière, les assistantes sociales et les psychologues, puis, encore plus loin, les médecins, enfin la police, en qui les chefs d'établissement et les parents ont cependant plus confiance (65 et 60% d'entre eux disent qu'elle est « *plutôt efficace* » dans cette lutte) que les jeunes (47%) et, surtout, les enseignants (32%).

Lorsque les difficultés proviennent d'une mauvaise adaptation du système scolaire par rapport à l'élève, il faut répondre par des évolutions. L'écoute des cas difficiles devrait être systématique et la prise en charge précoce lorsque les problèmes se sont révélés tôt, souvent avant la classe de 6^{ème}. Il faudrait également veiller à l'effectif des classes, et pas seulement à celui, global, de l'établissement, car de plus petits établissements permettent de mieux encadrer les élèves (pas de collèges à plus de cinq cents élèves). Le collège unique est parfois accusé d'être un facteur de violences et d'incivilités, car « *les élèves ne veulent et ne peuvent pas tous apprendre exactement la même chose au même rythme* ». Le sentiment

d'échec est l'une des causes d'un ressentiment qui se traduirait par des actions de sabotage des locaux et du matériel. Il conviendrait aussi de prendre en charge les élèves en difficulté de manière globale, car il y a un « *trop grand cloisonnement entre les organismes publics d'aide financière, sociale, psychologique, juridique et d'orientation* » (collège public de l'arrondissement de Reims).

Enfin, on ne peut limiter la question à l'enceinte de l'École, et l'on rappelle souvent qu'assurer la sécurité aux abords de l'école, du collège ou du lycée où surgissent parfois les problèmes est une tâche importante, même si elle relève des autorités locales plus que de l'École elle-même.

3.9 Quelles relations établir entre les membres de la communauté éducative – en particulier entre parents et professeurs et entre professeurs et élèves ?

Ce qui semblait nourrir il y a encore peu le refus de la présence des parents, le rejet de leurs questions sur ce qui relève de la pédagogie, la défiance mutuelle, paraît s'être transformé au profit d'une prise de conscience qu'il est nécessaire de travailler ensemble, sans *a priori*, en refondant une relation positive au profit de l'enfant : « *L'École n'appartient pas aux enseignants, mais à la Nation tout entière* » (écoles de l'arrondissement de Tours).

LES PARENTS NE SONT PAS ASSEZ PRÉSENTS À L'ÉCOLE

L'essentiel des échanges a porté sur les relations « parents/enseignants » : « *Il est nécessaire de favoriser la venue des parents à l'école* » (écoles de l'arrondissement de Dijon) ; toutefois, ceux-ci sont parfois catalogués : « *Il y a trois sortes de parents : les confiants, les contestataires, les démissionnaires* ». La relation semble d'autant plus difficile à construire que l'enseignant n'a plus la même place dans la société, « *qu'il doit expliquer, argumenter, ce qui a tendance à le faire fuir, à éviter les parents* ». Les parents constatent que « *les difficultés de communication entre les parents et les enseignants vont croissant au fur et à mesure que l'enfant grandit* » (écoles de l'arrondissement de Fougères).

Toutefois, il y a encore des résistances, des craintes « *l'ouverture de l'école désacralise les enseignants* » (collège de l'arrondissement de Mortagne-au-Perche) et des reproches à l'égard des parents consuméristes et de l'enfant roi.

Deux grandes préoccupations sont exprimées sous forme de vœux émis avec fermeté : les dispositions législatives et réglementaires existantes doivent être mises en œuvre pour ce qui concerne les droits et devoirs des élèves (conseil de vie lycéenne – heure de vie de classe – liberté d'expression – d'associations – de réunion...); il faut développer entre les membres de la communauté éducative des relations contractuelles s'appuyant sur un projet, une charte tripartite (parents/élèves/établissement) qui définirait les modes de coopération et développerait l'information, la communication, la transparence.

Les établissements privés sous contrat ne se distinguent guère des autres. Mais les débats y semblent plus approfondis dans la mesure où ils prennent leur source dans un projet que tous les acteurs connaissent et à l'élaboration duquel ils ont participé; en outre, on a le sentiment que les parents sont plus impliqués dans le fonctionnement des établissements.

Peu de paroles d'élèves

Le sujet des relations élèves/professeurs n'est guère abordé. Les synthèses notent souvent que les élèves n'étaient pas très nombreux à participer aux débats et qu'ils ne se sentaient pas toujours « autorisés » à prendre la parole. Lorsque ce point est abordé, c'est d'abord pour évoquer le devoir du respect mutuel laissant ainsi entendre que ce n'est pas toujours le cas. La société et la télévision sont souvent mises en cause : leur système implicite ou explicite de valeurs est trop éloigné de celui de l'École (argent facile, absence de l'effort).

Le vouvoiement, s'il peut être pour certains un « *vecteur facilitant le respect* », semble être pour beaucoup un faux problème : « *Le contrat éducatif entre l'enseignant et l'élève se moque du tutoiement ou l'adopte pour de meilleures conditions d'apprentissage* » (écoles de l'arrondissement de Bourg-en-Bresse). Ce qui amène à se poser la question de l'existence généralisée de ce contrat éducatif.

Les élèves s'interrogent sur le sens de leur présence à l'école ; « *l'abstraction des programmes, leur manque de cohérence et*

de liens entre eux » (collège de l'arrondissement de Nogent-le-Rotrou) expliqueraient leur absence de motivation et d'intérêt en classe.

LES PARENTS ONT DE « BONNES RAISONS » DE NE PAS ÊTRE PLUS PRÉSENTS

Les participants cherchent à comprendre pourquoi les parents ne viennent pas plus à l'École et n'ont pas plus de relations avec les enseignants et autres éducateurs.

La première explication est « *parce qu'ils ne le peuvent pas* » : les motifs avancés sont bien connus : non-disponibilité des parents, difficultés à s'absenter, horaires non-adaptés à ceux qui ont une activité professionnelle. Quant aux enseignants, ils ne se déclarent guère plus disponibles n'ayant, en particulier, pas d'heures prévues à l'emploi du temps pour ces échanges.

La peur des réprimandes

Lorsque les parents n'ont pas été eux-mêmes des bons élèves, et n'ont pas de bons souvenirs de l'École (voire n'ont aucun souvenir parce qu'ils ne l'ont guère fréquentée) on glisse du « *ne peuvent pas* » au « *ne veulent pas* » ; l'obstacle est avant tout psychologique, difficile à surmonter et non une réelle volonté de bouder l'École. La marche à gravir pour comprendre le système souvent déclaré totalement illisible est trop haute ou, même, « *il y a comme une honte* » (écoles de l'arrondissement de La Flèche). Le secondaire avec ses interlocuteurs multiples, ses nombreuses instances est particulièrement opaque pour le plus grand nombre ; comment s'impliquer si on ne comprend rien ?

Les participants notent la très grande diversité dans les pratiques des parents délégués qui, pour beaucoup, négligent de rendre compte et d'expliquer ce qui s'est dit dans les réunions. Les parents préféreraient, aussi, être invités plutôt que convoqués et notent que la taille « *inhumaine* » de certains établissements ne facilite pas la relation. Des enseignants tiennent à faire remarquer que les difficultés rencontrées par certains parents ne sont pas significatives de désintérêt.

Et si en plus leur enfant n'est pas vraiment un bon élève (notes, travail, comportement), les parents déplorent de venir uniquement pour se faire rappeler des obligations qu'ils ne

connaissent que trop et pour recevoir des reproches. Le problème de la confidentialité est aussi évoqué : on mérite peut-être des reproches, mais pas en public. Se trouve alors posé le problème des locaux : accueil des parents dans le couloir ou dans un coin d'une salle de classe.

Les participants, parents et professeurs, ont aussi conscience qu'ils sont victimes de préjugés. Chaque partie a, parfois, une vision très stéréotypée de l'autre et a de la peine à y échapper pour accueillir l'autre tel qu'il est vraiment. Mais des phrases comme « *le rôle des parents est de faire confiance aux enseignants* » (écoles de l'arrondissement de Bourg-en-Bresse) ou « *il n'y a pas égalité entre les trois partenaires de l'École* » (lycée de l'arrondissement de Melun) n'aident pas à corriger ces représentations.

Les enseignants signalent, enfin, que leur propre mobilité ne favorise pas leur connaissance du milieu, de l'environnement (écoles de Guyane) et que cela les gêne dans l'établissement de bonnes relations avec les parents.

LA PRÉSENCE DES PARENTS : UN ÉLÉMENT DE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

« *Les enfants sont heureux quand les parents s'intéressent à l'École* » (écoles de l'arrondissement de Nancy). Ce propos rend fidèlement compte de la tonalité des échanges ; la coopération « parents/école » est indispensable à la réussite et à l'épanouissement des enfants ; plus ceux-ci sont issus d'un milieu socioculturel défavorisé, plus cette relation est essentielle, structurante pour l'enfant.

Il importe que cette présence s'inscrive dans un cadre (projet-charte) connu de tous, y compris des enfants, qu'elle permette aux parents et aux enseignants de retrouver de la dignité, de l'estime, de la légitimité et de la confiance. Il convient alors de dédramatiser les rencontres en les organisant à échéance régulière, pas seulement pour traiter une difficulté, mais aussi pour valoriser les réussites et les efforts de tous ou débattre de sujets de fond.

Une concertation confiante doit conduire à renforcer la cohérence entre les valeurs de l'École et celle du foyer, à développer une culture et des repères communs afin « *d'éviter*

l'effet déstructurant du double discours école/parents » (collège de l'arrondissement de Dieppe) ; « *La complémentarité du couple enseignants/parents demeure essentielle dans l'apport éducatif aux enfants et est ressentie comme telle par tous* » (écoles de Paris).

Comment ? Les enseignants qui se sont exprimés admettent que l'École ne peut se sanctuariser en se coupant de son environnement ; ils souhaitent une coopération avec les parents et les associations afin de conduire des actions de soutien scolaire, de tutorat, d'animation (voyages/clubs) dans et hors de l'École. Le cadre de cette coopération serait « *le projet-pôle fédérateur, élaboré avec les élèves et les parents* » (lycée de l'arrondissement de Figeac).

DU RESPECT À LA RECONNAISSANCE

Si la relation « parents/enseignants » et « enseignants/élèves » est souvent dépourvue de sérénité, parfois conflictuelle, cela semble tenir, disent les participants, au fait que chacun vit sur des représentations décalées, paralysantes ; « *la représentation ancestrale de l'école, monde du savoir, fermé et inaccessible* » (lycée de l'arrondissement de Rochefort), qu'il est difficile de dépasser par crainte de s'exposer.

Les enseignants ne sont pas préparés à cette relation et dénoncent une formation inadaptée qui fait la part belle aux contenus universitaires et à la didactique, au détriment de ce qui constitue la réalité quotidienne du métier (travail d'équipe, communication, relations avec les partenaires, gestion des conflits, élèves en difficulté...).

Les parents avouent une méconnaissance du système éducatif tel qu'il fonctionne, une difficulté à s'informer, à appréhender des textes peu lisibles et des procédures complexes ; cette opacité suscite méfiance et parfois agressivité.

Pour tous, il est essentiel de « *fendre l'armure* » et de retrouver de « *l'estime de soi* » (collège privé de l'arrondissement de Quimper). Les enseignants parlent de respect et d'autorité ; ils attendent de la reconnaissance et de la considération. L'aspiration des enseignants à une relation empreinte de reconnaissance s'exprime avec force ; ils ont conscience qu'il conviendrait de créer les conditions d'une évolution simultanée

des attitudes et des représentations des uns et des autres. La question du temps (obligations de service) et du lieu (espace dédié et convivial) est régulièrement posée ; la proposition d'une coopération, formalisée par une charte élaborée à l'initiative de l'école ou de l'établissement, recueille l'assentiment de tous.

Les parents souhaitent, eux aussi, « *être reconnus, considérés et participer aux prises de décisions* » (lycée de Montbrison), ce qui implique des échanges où ne perce ni démerite ni réticence à aborder la pédagogie, où l'on s'exprime simplement, auxquels, comme on l'a déjà dit, on est invité et pas convoqué.

Les élèves souhaitent être écoutés, obtenir que leurs efforts fassent sens ; ils entendent que l'on s'adresse à eux dans un langage correct, que les appréciations ne soient pas stigmatisantes, que les exigences soient cohérentes.

COMMENT ŒUVRER ENSEMBLE POUR UNE MEILLEURE RÉUSSITE DES ÉLÈVES ?

Les propositions faites sont assez diverses et portent sur tous les niveaux : national, territorial, établissement, famille ou élèves. Mais la multiplicité des propositions relatives à l'établissement met en évidence l'importance cruciale de ce niveau.

Au niveau national, il faut en premier lieu donner les moyens pour que s'établisse la relation enseignants/parents. On propose ainsi que le directeur d'école bénéficie d'une décharge pour mieux accueillir les parents. Compte tenu du rôle joué par les autres intervenants (infirmières, conseillers d'orientation psychologues, conseillers d'éducation, etc.), il est souvent proposé qu'ils soient plus nombreux dans les établissements. Les enseignants demandent pour leur part que des heures soient prévues dans leur emploi du temps pour dialoguer avec les parents ou pour écouter les élèves. Extrêmement rares sont ceux qui en tirent comme conséquence une évolution des obligations de service même si beaucoup sentent que l'établissement de relations plus continues, de rencontres non-institutionnelles, est indispensable pour « *créer une dynamique de promotion de l'École à la maison : passer de l'idée que l'enfant ne doit pas poser de problème à l'école à celle que*

l'École est indispensable pour réussir sa vie et s'épanouir » (collège de l'arrondissement de Dieppe).

Les parents demandent un statut non seulement pour les parents délégués et autres représentants, mais aussi pour tous les parents. « *Aux USA la convocation des parents à l'école donne droit à une absence du lieu de travail »* (collège de l'arrondissement de Belfort). On propose ainsi la création d'un « *congé parent d'élève* » d'une journée (collège de l'arrondissement de Mulhouse).

On demande assez unanimement que la formation initiale des enseignants à l'IUFM prenne en compte tant le travail sur les représentations qu'ont les professeurs des parents que les compétences à communiquer et à écouter. Parfois on estime que « *la formation (en IUFM) devrait tenir compte du fait que certains ne sont pas faits pour se trouver devant les élèves* » (collège de l'arrondissement de Créteil). Il faut aussi prévoir des formations pour les parents délégués, des cours de français pour ceux qui ne le parlent pas et des parents médiateurs/interprètes.

Il faut, enfin, noter que seul un petit nombre de synthèses s'intéressent au conseil d'école ou au conseil d'administration du collège ou du lycée. En ce cas, c'est pour demander que les parents y soient plus nombreux et qu'ils aient, ainsi, plus de pouvoirs à travers ces instances.

Au niveau territorial, on demande des espaces adaptés à ces divers besoins de dialogue. Cela signifie aussi bien des bureaux un peu intimes pour recevoir les parents ou les élèves, des « *espaces de vie* », des salles pour organiser des débats. Ces salles doivent exister aussi bien au sein des établissements qu'en dehors pour permettre des réunions et des participants de types différents. Les grands établissements (écoles, collèges, lycées) sont à proscrire pour conserver une taille humaine. Les lieux et les espaces de débat à créer peuvent être virtuels : il est ainsi proposé de créer des forum sur Internet.

L'importance du « climat » de l'établissement

Au niveau de l'établissement, les participants sont sensibles au climat créé par le directeur d'école : « *Le rôle de l'enseignant qui a en charge la direction de l'école est très important pour*

donner le ton » (écoles de l'arrondissement de Périgueux). Cette relation et son incidence dans la réussite de l'élève doivent être identifiées dans le projet d'établissement. Le chef d'établissement doit aussi pouvoir s'appuyer sur le conseiller principal d'éducation qui, pour les parents, a un rôle indispensable. Pour mieux faire fonctionner la relation tripartite enseignants/parents/élèves, il est demandé de prêter une grande attention au bon fonctionnement des instances de la vie lycéenne, qui sont souvent dépendantes de la bonne volonté de quelques enseignants.

La nécessaire complémentarité parents/professeurs doit se nourrir de rencontres variées partant de l'enfant dans sa classe jusqu'à la société en passant par l'établissement scolaire et l'éducation. À propos de « *l'intrusion des parents dans la pédagogie* », une phrase résume assez bien jusqu'où les participants acceptent, en général, d'aller : « *Les enseignants doivent expliquer ce qu'ils font mais non se justifier* » (écoles de l'arrondissement de Limoges). Cela peut s'appliquer tant au choix d'une méthode de lecture qu'à celui d'un texte ou d'une poésie.

Si établir un bon climat est l'objectif premier, quelques mesures plus ponctuelles sont également proposées : utiliser plus souvent le téléphone entre les enseignants et les parents ; remettre les bulletins en mains propres aux parents (« *c'est un investissement lourd mais rentable* » collège de l'arrondissement de Reims) ; organiser les rencontres individuelles parents/professeurs avec un premier temps en présence de l'enfant (« *cela permet d'éviter que l'enfant ne tienne un double langage ou joue des éventuelles contradictions entre adultes* » collège de l'arrondissement de Poitiers). De nombreuses synthèses insistent sur l'intérêt d'organiser des manifestations festives (début d'année, fin d'année, fête de l'école, remise des prix), des journées « portes ouvertes », des expositions de travaux ou des spectacles faits par les élèves. Il est aussi proposé de monter au théâtre « *des jeux de rôle pour démarrer des situations conflictuelles et prendre ainsi conscience de ce que l'on est* » (lycée professionnel privé de l'arrondissement de Soissons).

Les élèves veulent que leur parole soit entendue ; ils insistent énormément sur le respect réciproque entre élèves et professeurs. Conscients de la relativité de cette notion, des

élèves demandent que des séances soient organisées « *sur la notion de respect qui n'est pas perçue de la même manière* ».

Au niveau des familles

Les enseignants rappellent, avec l'accord des parents, quelques recommandations classiques dont ils soulignent ainsi l'actualité : lire et utiliser les carnets de correspondance, s'intéresser au quotidien des activités de la classe, veiller à l'assiduité. Plus généralement, et plus nouveau, ils doivent promouvoir l'École à la maison, parler des apprentissages, et du goût d'apprendre. Les parents sont aussi conscients qu'ils doivent faire un effort pour participer aux différentes réunions mais ils demandent que cette mobilisation se fasse autour de projets fédérateurs, que des parents participent à la préparation des réunions pour que celles-ci répondent mieux aux attentes de tous. Un grand nombre accepte aussi « *d'apprendre à ne pas se comporter en consommateur d'école* » (écoles de l'arrondissement de Brive-la-Gaillarde).

Les délégués/représentants doivent être plus actifs dans la diffusion des informations. On propose aussi la création de « *réseaux de parents/relais pour l'École* » qui faciliteraient ce travail et plus globalement l'animation de la communauté de parents. Les parents demandent pour cela à être formés.

De tous ces débats émergent de nombreuses propositions concrètes, pragmatiques et deux attentes prioritaires fortes :

- réformer la formation et l'emploi du temps des enseignants en y intégrant ce qui fait le quotidien de l'exercice du métier, notamment dans sa dimension relationnelle ;
- construire une relation adulte entre les parents et les enseignants sur la base d'une charte définissant les rôles, les missions et les champs de coopération en lien direct avec le projet de l'école ou du collège, du lycée.

3.10 Comment améliorer la qualité de la vie des élèves à l'École ?

« Il est indéniable que la qualité des infrastructures, des moyens pédagogiques, de l'écoute, de l'encadrement

conditionne celle des études et détermine la réussite scolaire » (collège public de l'arrondissement d'Yssingeaux).

« Il est essentiel de repenser les différents temps à l'école dans une cohérence d'ensemble permettant de maintenir motivation et engagement des élèves tout en respectant les rythmes de fatigue des adolescents » (collège public de l'arrondissement d'Avranches).

Ces deux citations illustrent très bien les trois éléments qui ont essentiellement été retenus pour qualifier la qualité de la vie des élèves à l'école : les rythmes scolaires, l'environnement des études et l'encadrement éducatif.

CONSTATS

Les rythmes scolaires

Les rythmes scolaires ne tiennent pas compte du rythme physiologique de l'élève. *« C'est le rythme de l'adulte qui est pris en compte, pas celui de l'enfant »* (écoles publiques de l'arrondissement de Bordeaux). Ce constat est largement développé :

- Le rythme annuel est déséquilibré. Le principe sept semaines de classe/deux semaines de vacances est plébiscité car il est considéré comme le mieux adapté au rythme de l'élève ; le problème est qu'il n'est quasiment plus appliqué, du fait du découpage par zones des vacances de printemps et de Pâques qui relève plus d'impératifs économiques (industrie du tourisme) que de l'intérêt des élèves.
- Le rythme hebdomadaire rejoint le débat déjà ancien sur le nombre de jours que doit comporter une semaine scolaire : les partisans de la semaine de quatre jours mettent surtout en avant l'intérêt des familles, notamment quand elles sont recomposées (week-end complet pour exercice du droit de visite) ; ses détracteurs assurent qu'elle ne change rien pour les enfants des milieux favorisés alors qu'elle peut être catastrophique pour ceux des milieux défavorisés si une prise en charge des collectivités publiques n'est pas assurée : *« La semaine de quatre jours n'existe que dans les communes ayant les moyens et pour lesquelles l'École est une priorité »* ; beaucoup reconnaissent être mal

informés et souhaiteraient connaître les résultats des évaluations faites dans les communes où le système fonctionne.

- Le rythme quotidien est beaucoup trop lourd, même à l'école primaire où on a souvent relevé que les heures d'accueil, de cantine, de garderie du soir s'ajoutaient aux heures de classe pour beaucoup d'enfants, soit environ dix heures par jour : « *l'école n'est pas une garderie qui permet aux adultes d'aller travailler* » (écoles publiques de l'arrondissement de Saint-Germain-en-Laye). Dans le 2nd degré, les élèves subissent des incohérences d'emploi du temps dues aux contraintes d'organisation des salles, des « *exigences des enseignants* », des horaires partagés entre plusieurs établissements. L'amplitude horaire quotidienne est devenue inacceptable, surtout si on y ajoute le temps de transport et la masse de travail personnel demandé. « *Pour les adultes, on pense à améliorer le temps de travail ; et pour les enfants ?* » (collège public de l'arrondissement de Bonneville). Dans les lycées professionnels, on reconnaît aussi que les emplois du temps sont chargés, mais certains pensent que c'est un mal nécessaire pour habituer l'élève à une activité professionnelle et lui donner le goût de l'effort.

Enfin, les rythmes scolaires ne prennent pas du tout en compte les conditions climatiques particulières dans les départements d'outre-mer.

L'environnement scolaire

« *Par leur vétusté et le manque d'entretien, beaucoup de locaux affichent leur mépris à l'égard des élèves ; les élèves peuvent-ils respecter des lieux non respectables ?* » (lycée public de l'arrondissement de Roanne). Selon les niveaux, le constat sur les bâtiments scolaires et leur aménagement révèle quelques variations :

- Dans les écoles, les disparités (« les inégalités ») selon les communes sont une préoccupation fondamentale, de même que l'aménagement des espaces collectifs ludiques ou de détente (cours de récréation, salles de cantine, locaux spécifiques dédiés à une activité).

- Dans les collèges, c'est le manque de place pour toujours plus d'élèves qui est mis en avant avec les problèmes induits de circulation, de nuisance sonore.
- Dans les lycées, le manque de structures d'accueil (salles d'études, foyers, lieux de vie) est surtout regretté.

Partout est relevée l'importance d'offrir un cadre de vie correct qui favorise le respect par les élèves des locaux et du matériel. L'exemple des toilettes est souvent cité pour déplorer leur état (vétusté, saleté, inconfort, absence d'intimité).

L'encadrement éducatif

« La qualité de la vie passe certes par des besoins matériels, mais elle est surtout tributaire de la qualité des rapports humains. L'encadrement des élèves est donc une priorité » (collège public de l'arrondissement de Romorantin-Lanthenay).

Tous les personnels des établissements ont vocation à l'encadrement éducatif, mais ils ne sont pas assez nombreux ; les enseignants ne sont pas assez accompagnés dans la démarche éducative ; les temps d'accueil pré et post-scolaire (dans les écoles) sont peu ou mal encadrés.

Le problème de la santé scolaire est souvent évoqué. *« Le manque de moyens humains et matériels dans la santé scolaire ne permet plus à celle-ci de jouer son rôle de prévention, notamment en direction des familles les plus démunies pour qui le droit à la santé est de plus en plus remis en cause »* (écoles publiques de l'arrondissement de Tours).

QUELQUES PROPOSITIONS

En matière de propositions, trois thèmes ont focalisé l'attention : les rythmes scolaires, les locaux, et les moyens en personnels.

Mieux tenir compte du rythme biologique des élèves

La répartition sept semaines de classe/deux semaines de vacances est regrettée et tous souhaitent qu'on y revienne, malgré les lobbies.

Beaucoup, notamment dans les écoles, souhaitent avoir une information complète sur les évaluations faites ou à faire des diverses expériences locales de rythmes hebdomadaires

différents. En tout état de cause, quel que soit le rythme finalement retenu, il y a nécessité d'une uniformisation sur le secteur scolaire (entre le collège et les écoles) et même au niveau départemental.

La journée scolaire est beaucoup trop lourde (aux trois niveaux), et il faut donc l'alléger. Certains proposent de répartir autrement le temps consacré aux cours nécessitant concentration et attention afin de laisser de la place aux activités éducatives de détente : sports, théâtre, ateliers culturels divers. D'autres pensent à réaménager la journée scolaire en fonction des niveaux et donc de l'âge des élèves : *« Il est impensable qu'un enfant de 3 ans ait la même journée qu'un grand de 9 ans »*.

On a aussi souligné qu'il n'y avait pas que le temps de l'école à modifier. L'allègement de la journée des enfants passe aussi par le réaménagement des périodes de repos à la maison avec une réelle éducation des enfants face aux trop nombreux « écrans » qui leur sont proposés (télévision, jeux vidéo...). Il faut associer à la réflexion sur les rythmes scolaires les rythmes périscolaires et donc mobiliser les parents et tous les acteurs des activités hors école (collectivités, associations sportives et culturelles, jeunesse et sports, etc.).

Dans les lycées, le problème est d'avoir un peu de temps dans la journée pour que l'élève puisse rencontrer un professeur, ou puisse reprendre certaines notions ou devoirs, par exemple par un rallongement du temps de pause entre deux cours. À ce niveau, les emplois du temps sont devenus beaucoup trop complexes de par les multiples combinaisons d'options, et un réaménagement est devenu absolument nécessaire.

Dans les lycées d'enseignement général et technologique et dans les lycées professionnels, où l'amplitude horaire quotidienne est la plus importante (avec le temps de transport et le volume de travail personnel exigé), quelques pistes ont été suggérées pour alléger la journée, mais aucune n'est consensuelle :

- augmenter le nombre de jours de cours, et donc travailler le samedi ou raccourcir les vacances scolaires ;
- supprimer les matières non-essentielles (on ne précise pas lesquelles) et limiter les options ;

- répartir différemment le temps de travail en découpant l'année scolaire en semestres et en différenciant les périodes en fonction du niveau (2^{nde}, 1^{ère}, Terminale) ;
- enfin, étaler davantage les apprentissages (mais sans les accroître), ceci pouvant aller jusqu'à allonger d'un an la scolarité en lycée.

Favoriser l'environnement des études, l'aménagement des locaux

L'architecture et la conception d'un établissement scolaire sont essentielles à la qualité de vie. Elles doivent « *permettre la rencontre et les échanges entre tous les membres de la communauté éducative dans un cadre plus humain* » (lycée public de l'arrondissement de Brest), « *donner l'envie aux personnels et aux élèves de rester dans l'établissement* » (lycée public de l'arrondissement de Pau). La demande est forte pour que l'ensemble des utilisateurs (enseignants, personnels ATOSS, parents, et les élèves – y compris quand ils sont écoliers) soient consultés lors de tout projet de construction ou d'aménagement de bâtiments.

Si, pour certains, la qualité de vie à l'école, « *ça commence par diminuer les effectifs des classes* » ou « *par prévoir plus de maîtres que de classes* », beaucoup mettent en avant la nécessité d'avoir des établissements à taille humaine car, dans les petites structures, l'élève peut être connu et donc reconnu. « *La qualité de vie passe par une reconnaissance de l'individu qui doit trouver sa place et multiplier les repères* » (réunion d'arrondissement d'Ajaccio).

Les établissements doivent aussi être conçus comme des lieux de vie, de manière à impliquer davantage les élèves, à les responsabiliser. Certains soulignent à ce propos que les rythmes scolaires actuels sont inévitablement un frein à l'engagement des élèves dans la vie collective de leurs établissements. Il faut donc développer les structures et espaces conviviaux d'accueil (salles d'étude, foyers), mettre en valeur les centres de documentation, proscrire les barreaux aux fenêtres, aménager les cours de récréation (surtout en primaire) avec espaces verts et bancs, créer des lieux de rencontre et d'échange avec les familles, accueillir d'autres activités en dehors du temps scolaire car « *l'école n'est pas un sanctuaire* ». « *On évitera ainsi que les seuls lieux d'écoute*

possible se résumant à l'infirmerie, notamment pour les filles » (réunion d'arrondissement de Thiers).

La question de la restauration est bien sûr évoquée pour souhaiter trouver un fonctionnement se rapprochant le plus possible de la structure familiale, mais semble avoir une importance plus grande selon le contexte socio-économique de l'établissement, notamment dans la nécessité de reconnaître à l'École une mission d'enseignement à la diététique et à la nutrition. La proposition de remplacer les distributeurs de produits sucrés par des distributeurs de fruits et des fontaines à eau a souvent été faite.

Beaucoup de parents insistent sur le poids excessif des cartables en collège et demandent la mise à disposition de deux jeux de manuels scolaires (un restant en classe, l'autre au domicile).

Renforcer l'encadrement éducatif auprès des enseignants

Le rôle des adultes de la communauté éducative pour l'écoute des élèves et une grande disponibilité envers eux sont régulièrement évoqués. Et si l'augmentation du nombre de surveillants, d'assistantes sociales, d'infirmières, de médecins scolaires est fortement souhaitée, beaucoup demandent en plus l'intervention de professionnels, de spécialistes bien formés pour renforcer l'encadrement éducatif.

Dans les écoles, c'est surtout le temps d'accueil pré et post-scolaire, ainsi que la restauration, qui sont cités.

Dans les collèges, l'amélioration de la prise en compte et de la gestion des difficultés « hors scolaire » passe par la création de points d'écoute animés par des travailleurs sociaux, la création d'une instance de traitement des conflits, la reconnaissance des parents dans leur rôle et leur plus grande implication dans les établissements, l'appel au relais des associations.

Dans les lycées, on relève surtout les problèmes spécifiques de l'adolescence, « *âge des comportements à risque* » (lycée de l'arrondissement d'Evry), « *le malaise* » des jeunes (suicides, toxicomanie) et la nécessité de restaurer un dialogue et des relations de confiance. L'intervention d'adultes référents, non-enseignants, professionnels formés à l'écoute des adolescents, est souhaitée.

Les réunions d'école ont très souvent évoqué les carences du système de santé scolaire pour revendiquer une visite médicale annuelle systématique pour tous les enfants, ainsi que la création de postes de psychologues pour le dépistage des difficultés.

Chapitre 4

Améliorer le fonctionnement de l'École

Dans ce chapitre sont présentés, comme dans les deux précédents, les constats et propositions qui ont été faits à travers les différents canaux du débat sur les cinq derniers sujets que la Commission avait proposés, ceux qui avaient trait au fonctionnement de l'École (du sujet n° 18 au sujet n° 22, cf. encadré, page 25). Dans l'ensemble, ils ont été assez peu choisis dans les réunions publiques, surtout celui qui s'interrogeait sur le couple autonomie et évaluation des établissements scolaires. Sur un point, l'évaluation des enseignants, un encadré présente un résultat fondé sur une enquête représentative auprès des parents d'élèves, des jeunes, des enseignants et des chefs d'établissement.

4.1 Comment, en matière d'éducation, définir et répartir les rôles et les responsabilités respectifs de l'État et des collectivités territoriales ?

Les débats sur les rôles et les responsabilités respectifs de l'État et des collectivités territoriales en matière d'éducation ont suscité de l'intérêt, même si certains ont manifesté leur scepticisme estimant que « *le Gouvernement a déjà pris ses décisions* ». Des difficultés sont apparues pour bien différencier le sens des mots décentralisation et déconcentration et plusieurs ont exprimé le souhait de plus d'informations : « *Ce thème 18 est apparu comme très technique, les intervenants manquant de connaissances précises sur les fonctionnement et domaines d'intervention des différents partenaires* » (collège public de l'arrondissement de Lons-Le-Saunier). La présence de fonctionnaires territoriaux et d'élus a permis parfois d'apporter des clarifications utiles.

INCOMPRÉHENSION ET OPPOSITION QUASI GÉNÉRALES ENVERS DE NOUVELLES DÉCENTRALISATIONS

Les effets des mesures de décentralisation intervenues au cours des années quatre-vingt sont jugés positifs : les collectivités territoriales ont consacré un gros effort pour la rénovation et l'entretien du patrimoine immobilier scolaire et la construction de nouveaux établissements. De plus la décentralisation a permis de rapprocher la décision du citoyen : « *La décentralisation est positive si elle permet davantage de décisions plus proches du terrain tout en répondant à des critères de service public* » (collège public de l'arrondissement de Tours).

Des réserves subsistent cependant. Elles portent principalement sur la persistance, voire l'aggravation, d'inégalités entre établissements, entre départements et entre régions : « *La dotation globale de fonctionnement (DGF) ne remplit pas le rôle de péréquation des ressources entre collectivités locales qu'elle devait jouer* » (réunion de l'arrondissement d'Issoire). « *On note des inégalités importantes selon les choix politiques des conseils municipaux, généraux et régionaux (...), exemple : dotation informatique variant de un à dix entre le département de la Vendée et celui de la Loire-Atlantique* » (collège public, arrondissement de La Roche-sur-Yon). On déplore aussi un manque de clarté et de coordination entre les initiatives prises au niveau local : « *Les compétences de chacun, au lieu d'être complémentaires, sont enchevêtrées. Il faudrait clarifier les compétences et organiser les interventions afin d'éviter une perte d'énergie conséquente* » (service académique, arrondissement de Beauvais). On émet le souhait qu'un bilan de la première vague de décentralisation soit dressé avant d'aller plus loin.

En revanche, le nouveau train de décentralisation envisagé suscite de vives inquiétudes et souvent des réactions de refus. On redoute la diminution des ressources attribuées par l'État à l'École et l'augmentation des impôts locaux, l'aggravation des inégalités territoriales, la décentralisation de certaines catégories de personnels, l'influence de la politique locale sur l'institution, le clientélisme voire la soumission de l'École aux lois du marché ou sa privatisation : « *la décentralisation est perçue comme un premier pas vers la privatisation* » (réunion de l'arrondissement de Charleville-Mézières).

D'une façon unanime, les participants estiment que l'État doit conserver son rôle et ses prérogatives en matière d'éducation : « *Il doit maintenir et pérenniser un service public de qualité sur l'ensemble du territoire et garantir l'égalité des chances* » (lycée public, arrondissement des Andelys). Il doit être le garant des principes constitutifs de l'École que sont l'égalité, la gratuité, la laïcité et ne rien transférer de ce qui fonde l'unité et l'équité du service public d'éducation, à savoir les programmes d'enseignement, le recrutement, la formation et la gestion des enseignants, la délivrance des diplômes. Certains estiment même que l'État doit reprendre la responsabilité de certains secteurs : « *Un retour à l'État de certaines prérogatives des collectivités territoriales serait souhaitable (gratuité des manuels, fournitures et transport scolaire pour tous les élèves)* » (collège public, arrondissement de Niort). En tout cas, pour les domaines de compétences transférés, l'État doit établir des « *garde-fous* » afin d'éviter que se développent des inégalités, voire des injustices : « *Une instance nationale (un observatoire) et des indicateurs de contrôle doivent s'assurer de l'équilibre et de l'équité des moyens sur l'ensemble du territoire* » (collège public, arrondissement de Grenoble).

Malgré ces craintes et ces réserves, des propositions, prudentes certes, sont avancées. Celles-ci concernent la prise en charge de certaines catégories de personnels : « *Il ne serait pas incohérent que les collectivités territoriales financent les personnels qui assurent l'entretien des bâtiments scolaires* » (réunion de l'arrondissement de Quimper). Au demeurant « *les personnels de la fonction territoriale n'ont pas à rougir de leur statut. Les personnels décentralisés de la DDE ont été financièrement gagnants et ne souhaitent pas retourner à la situation antérieure* » (réunion de l'arrondissement de Rouen). D'autres suggèrent qu'une capacité d'initiative plus grande soit reconnue aux collectivités locales dans les domaines pédagogique, périscolaire et culturel : « *Que l'État conserve la pédagogie et la gestion des personnels enseignants mais permette un certain partenariat pédagogique avec les collectivités territoriales* » (réunion de l'arrondissement de Rouen); « *Une décentralisation partagée par les régions peut être envisagée vers des activités sportives et culturelles locales (...) mais orientée par une ligne budgétaire directrice définie par l'État* » (écoles publiques, arrondissement de Créteil). D'autres observations visent à donner de la décentralisation une vision positive : « *Les*

collectivités territoriales (...) sont aptes à rendre aux citoyens un service de qualité, de surcroît adapté aux réalités locales. Elles disposent en effet de l'atout dominant de la proximité » (réunion de l'arrondissement de Nogent-sur-Marne).

Une conclusion de ces débats, animés et contrastés, pourrait se trouver dans cette affirmation : « *La décentralisation ne serait pas trop à craindre à condition de bien définir les exigences du service public »* (lycée public, arrondissement de Gourdon).

DES ATTENTES

De façon plus concrète, on souhaite davantage d'échanges d'informations entre collectivités territoriales : « *Dans un cadre défini par l'État, il serait intéressant de favoriser une communication interrégionale sur la réussite de réalisations afin d'améliorer l'efficacité de certains projets »* (lycée public, arrondissement de Dax).

Les maires des petites communes se plaignent souvent de l'incapacité où ils sont de faire face aux dépenses supplémentaires induites par le développement de nouvelles méthodes pédagogiques (renouvellement des manuels, achat d'ordinateurs, connexion à Internet...) : « *L'État, en déterminant les programmes, détermine le fonctionnement de l'École. Il n'est pas possible d'avoir une salle informatique, un équipement pour l'enseignement d'une langue vivante, dans chaque école rurale. L'État dit ce qu'il faut faire mais ne donne pas les moyens »* (écoles publiques, arrondissement de Troyes). Les maires souhaitent qu'une meilleure péréquation des moyens soit instaurée pour éviter que ne s'accroissent les disparités déjà existantes. Plusieurs idées allant dans ce sens sont avancées : on suggère « *une proposition de loi pour obliger chaque commune à donner un minimum par enfant »* (arrondissement d'Aurillac). Pour « *développer l'égalité au niveau des crédits de fonctionnement des écoles »*, on propose une « *départementalisation des écoles primaires, une mutualisation des ressources pour une distribution équitable »* (arrondissement de Privas) ou encore « *de construire des référentiels autour de la qualité de la prise en charge, fixant des cadres communs »* (service académique, arrondissement de Beauvais).

Par ailleurs, des représentants d'établissements secondaires voudraient que soient revues les conditions d'attribution de la taxe d'apprentissage qui est actuellement, à leurs yeux, un facteur d'inégalités.

De nombreux intervenants estiment que le développement de l'intercommunalité et la mise en place de réseaux d'écoles rendent nécessaire de clarifier les compétences et les responsabilités respectives, en matière d'éducation, des communes et des communautés de communes. Corrélativement le vœu est assez souvent exprimé que les écoles ou les réseaux d'écoles du 1^{er} degré aient un statut d'établissement public et soient dirigés par un directeur ayant un statut spécifique. Mais certains craignent que « *le fait de regrouper [les écoles] rajoute un étage administratif supplémentaire qui ne favorise pas la communication* » (écoles publiques de l'arrondissement de Draguignan).

Dans le cas où certaines catégories de personnels, les techniciens et ouvriers de service par exemple, seraient décentralisés, on souhaite que soit défini clairement qui aura autorité sur eux, l'autorité locale ou le chef d'établissement. On insiste sur la nécessité de maintenir la cohésion de l'équipe éducative dont font partie ces personnels : « *Une formation sur les fonctionnements des collectivités territoriales avec lesquelles les enseignants devront travailler serait nécessaire pour une meilleure communication et compréhension* » (service académique, arrondissement de Grasse).

TROIS IDÉES EN SYNTHÈSE

Trois idées principales semblent se dégager de ces débats :

- la difficulté à résoudre la problématique de la décentralisation, laquelle à la fois est crainte ou rejetée pour les risques d'inégalité qu'elle peut provoquer ou aggraver, et dont on reconnaît aussi qu'elle peut offrir « *une souplesse et une réactivité accrue aux problèmes de terrain* » (réunion d'arrondissement de Gex) ;
- le souci de garantir la pérennité et la qualité du service public d'éducation : « *Toute évolution des rôles et des responsabilités de l'État et des collectivités territoriales doit se faire dans le souci d'améliorer le service public d'éducation avec la mise en place d'instruments de*

comparaison afin d'évaluer et de piloter cette réforme » (service académique, Châlons-en-Champagne) ;

- la reconnaissance de la dimension partenariale de l'École : « *L'École est finalement apparue comme une " compétence partagée ", en recherche de nouvelles instances de dialogue et de codécision » (réunion d'arrondissement de Nogent-sur-Marne).*

4.2 Faut-il donner davantage d'autonomie aux établissements et accompagner celle-ci d'une évaluation ?

Sur le thème de l'autonomie des établissements, de nombreuses synthèses révèlent des débats tronqués ou partiellement, voire totalement hors sujet du fait de lacunes dans l'information des participants. Déconcentration et décentralisation sont mal séparées et, surtout, l'autonomie est parfois assimilée à la décentralisation.

L'AFFIRMATION FORTE DE GRANDS PRINCIPES, DES REFUS ET DES OUVERTURES

De grands principes

« Une autonomie totale des établissements [serait] source d'inégalités entre les écoles. (...) Le rôle central de l'État (...) doit être réaffirmé... » (écoles publiques de l'arrondissement de Bourg-en-Bresse). Les principes énoncés, très largement partagés, renvoient aux missions et valeurs traditionnelles de l'École. C'est ainsi que l'éducation doit rester nationale (programmes, diplômes, objectifs, parfois même financement) et garantir l'égalité des chances. La mission nationale des établissements, en matière de culture et d'épanouissement personnel de l'élève, ne doit en aucun cas être sacrifiée au bénéfice de l'adaptation aux besoins des entreprises locales. « Le système actuel, malgré ses défauts, offre au moins la garantie d'indépendance de l'éducation vis-à-vis des intérêts du privé » (collège public de l'arrondissement de Vannes). Le statut des personnels doit rester unique et le recrutement être assuré par l'État. Enfin, il ne faut pas perdre de vue que « l'Éducation nationale n'est pas rentable économiquement.

Elle est rentable socialement » (réunion de l'arrondissement de Corte).

Le refus de l'autonomie et de l'évaluation des établissements

Une opposition à l'autonomie et l'évaluation des établissements est très souvent exprimée ; deux phrases résument cette position de refus :

- « *refus de l'autonomie car on casse la mission de l'Éducation nationale au profit des particularismes locaux* » (lycée public de l'arrondissement de Rochefort) ;
- « *l'Éducation nationale est un service public et, à ce titre, ne peut et ne doit pas être soumise à l'évaluation* » (lycée public de l'arrondissement de Dôle).

La question est fréquemment posée de savoir si l'autonomie n'est pas une étape vers la privatisation. On n'accepte pas la gestion des établissements (crédits, personnels, notoriété) en fonction des résultats. On se méfie de la remise en cause possible de la « carte scolaire ».

Des attentes et des ouvertures

À côté de ce refus de principe, on trouve des partisans de l'autonomie et de l'évaluation « *naturelle puisqu'il s'agit de rendre compte de l'utilisation des fonds publics* » (collège public de l'arrondissement d'Avranches). Mais ces attentes et ouvertures significatives sont aussi assorties de craintes et d'interrogations : « *Il convient de maintenir l'unicité dans la mission (le pourquoi ?) et de proposer la multiplication dans le " comment ? "* » (département de Haute-Corse).

Plutôt qu'une large autonomie, on demande de la souplesse, des possibilités d'adaptation permettant de mieux tenir compte des réalités locales et « *davantage de liberté dans l'organisation du fonctionnement pratique des établissements* » (établissement agricole de l'arrondissement de Villefranche-de-Rouergue). L'autonomie liée à la décentralisation fait courir le risque de dérives « *localières* » dans l'offre de formation, voire « *politiciennes* » dans le fonctionnement et la gestion des personnels. D'où le besoin d'un cadre bien établi par l'État. Dans la recherche de moyens, les établissements devront se garder du *sponsoring*.

Quand on ne s'oppose pas à l'autonomie, on admet qu'il convient de diversifier la démarche pédagogique sans instaurer une sorte de concurrence entre établissements qui ne tiendrait pas compte de l'accueil de publics très différents et pourrait profiter aux établissements déjà les mieux dotés. Les opinions émises font souvent apparaître alors des confusions entre évaluation des élèves, des personnels, des établissements, mais l'accord est assez général sur la nécessaire définition de critères incontestables : « *L'évaluation de l'établissement doit consister en une prise de connaissance des résultats des élèves, de leur évolution* » (écoles publiques de l'arrondissement de Bourg-en-Bresse). On ne souhaite pas que l'évaluation ait une quelconque conséquence sur la situation des personnels (unanimité), ni sur les moyens accordés (très majoritaire). Les avis sont très divers sur la nature de cette évaluation : idéale car strictement interne pour certains, par un organisme neutre, mixte ou « paritaire » pour les autres. L'évaluation « *sera réalisée par le conseil d'administration, les différents personnels de l'établissement et par des auditeurs extérieurs dans le cadre de mission d'audit comme il s'en fait en démarche qualité pour les entreprises de service* » (lycée public de l'arrondissement de Besançon).

Quelques nuances entre niveaux d'enseignement

Quelques nuances apparaissent selon les niveaux d'enseignement : dans les écoles primaires, s'expriment plutôt des refus de principe, nets et affirmés, de l'autonomie, l'évaluation étant d'abord un outil de pilotage pédagogique interne ; dans les collèges, on demande plutôt de la souplesse et « *l'évaluation, nécessaire, ne doit pas être "une sanction" mais une "évaluation-conseil" (...) elle devra comprendre une part d'autoévaluation* » (collège public de l'arrondissement de Nîmes) ; enfin les lycées sont de fait sur la voie du projet d'établissement contractualisé et évalué : « *L'autonomie d'un établissement et son évaluation [doivent] dépendre de son projet... Le bilan du projet d'établissement et des objectifs atteints serait la meilleure évaluation de l'établissement* » (lycée public de l'arrondissement de Pau).

QUELQUES PISTES ÉVOQUÉES PAR UNE MINORITÉ

Dans une minorité significative de débats, quand ils dépassent les questions de principes ou les refus abrupts, une piste est proposée pour la mise en œuvre de l'autonomie dans les établissements du 2nd degré : celle de projets d'établissement, contractualisés, et évalués.

Des projets d'établissement contractualisés et évalués

Le projet d'établissement, soulagé en partie de certaines contraintes liées à « *l'attribution académique des moyens* », par exemple débarrassé de l'annualité budgétaire, pourrait « *être élaboré par l'ensemble de la communauté et s'articuler autour de trois volets : la gestion de l'établissement, l'enseignement des disciplines, l'éducation aux valeurs humaines, en prenant en compte l'environnement (économique, culturel...) de l'établissement de manière à en accroître la visibilité vis-à-vis des acteurs locaux (institutions, associations, entreprise...)* » (lycée de l'académie de Besançon). « *En allégeant le système, (...) l'École pourrait être plus réactive, (...) des formations spécifiques aux régions (surtout dans l'enseignement professionnel) pourraient être proposées* » (lycée public de l'arrondissement de Montbrison). L'autonomie reposant sur le projet, on peut alors envisager que les professeurs formulent leurs vœux d'affectation en fonction des projets, voire que le profil des personnels (en particulier techniques) puisse être défini par les établissements.

Certains attendent de la contractualisation et de la LOLF (loi organique relative aux lois de finances) un véritable progrès – sujet cependant peu abordé – d'autres s'en inquiètent.

Des établissements bénéficiant d'un statut adapté

Les partisans d'un projet d'établissement jugent que, dans les établissements du 2nd degré (EPL), il faut accorder plus de pouvoir au conseil d'administration et parfois créer, en outre, « *un conseil de la pédagogie* ». « *Un conseil pédagogique de la discipline* » n'est évoqué que si un rôle plus grand était donné au chef d'établissement en matière de recrutement (sur postes profilés par exemple), même si cette dernière proposition est fortement contestée par de nombreux participants et dans de nombreux lieux.

La situation du chef d'établissement est inconfortable : à la fois représentant de l'État et exécutif du conseil d'administration. Faut-il séparer les deux fonctions ? Cette proposition reste minoritaire. voire faire élire l'équipe de direction ? L'autonomie implique des capacités managériales pour les chefs d'établissement : quel recrutement ? quelle formation ?

Pour les écoles, il faut signaler une très forte demande de création d'un statut juridique comportant une part significative d'autonomie pédagogique et financière. En liaison, on doit créer un véritable statut de directeur d'école, responsable administratif et financier, mais qui doit rester avant tout un enseignant. La mise en place des réseaux d'écoles peut avoir les avantages de l'intercommunalité pour les moyens mais risque de déstabiliser le personnel enseignant et compromettre le rôle social de l'École, rurale en particulier. « *L'orientation réseau d'écoles ne fait pas l'unanimité (...) L'École doit avoir plus d'autonomie, plus de pouvoir, une marge de manœuvre plus importante dans la gestion. Créer un conseil d'administration.* » (écoles publiques de l'arrondissement de Nîmes).

D'AUTRES ÉVOLUTIONS NÉCESSAIRES

Le développement de l'autonomie pédagogique impliquerait le bouleversement de plusieurs domaines : programmes (avec socle commun et acquisitions optionnelles), emplois du temps des élèves, liaison étroite entre « enseignement » et « vie scolaire », service des enseignants... Et on propose aussi de :

- « *pouvoir dire non à la hiérarchie et à ses demandes d'actions si les moyens ne sont pas adaptés aux buts fixés* » ;
- reconnaître le droit à l'expérimentation ;
- pouvoir faire appel avec plus de souplesse et d'indépendance aux « *intervenants extérieurs* » ;
- créer « *des adjoints au chef d'établissement* » restant enseignants à mi-temps ;
- envisager « *une plus forte implication des enseignants... favoriser leur temps de présence dans l'établissement* » (académie de Dijon) et pour ce faire « *concevoir autrement*

les établissements : avec des bureaux, des moyens spécifiques » (lycée public de l'arrondissement de Pontoise).

Enfin, financièrement, il n'y a pas de marge de manœuvre en dessous d'une certaine taille d'établissement.

Évoquer les moyens conduit à un très large consensus : une évolution des structures, une plus grande autonomie, des procédures d'évaluation transformées seront insuffisantes pour améliorer le fonctionnement des établissements si on ne fournit pas les moyens nécessaires.

Les débats concernant l'évaluation sont souvent ambigus avec une nette tendance à se crispier sur l'existant, au point parfois d'occulter le débat sur l'autonomie elle-même. Une grande majorité se dégage pour apprécier les aspects positifs de l'autonomie (liée à la décentralisation) mais pour considérer que la situation actuelle est satisfaisante et qu'il n'est pas nécessaire d'aller au-delà, une certaine frilosité dans l'action n'ayant pas permis de tout exploiter. Cette position est encadrée par un refus absolu de l'autonomie – l'Éducation nationale devant rester un service public national – et par un souhait (plus rarement exprimé) d'une meilleure adaptation des établissements à leur public et à leur environnement, favorisée par une plus grande autonomie qui resterait toutefois très contrôlée par l'État. Deux citations bien représentatives pour conclure :

- « *On ne veut pas d'autonomie et d'évaluation à l'anglo-saxonne mais il faut des réponses à la diversité des situations.* » (lycée de l'arrondissement d'Istres).
- Que l'État « *garde un droit de regard sur la mise en place [de l'autonomie] de sorte que l'objectif demeure une École autonome intégrée dans un service public* » (collège public de l'arrondissement de Mortagne).

4.3 Comment l'École doit-elle utiliser au mieux les moyens dont elle dispose ?

La définition du sujet, l'état des lieux qui rappelait que la Nation investit presque deux fois plus par élève aujourd'hui qu'en 1975 (+86%, pour être précis) et que l'importance du budget mérite sans doute que l'on s'interroge sur l'utilisation qui est faite des moyens, la formulation même de la question enfin, ont provoqué dans la plupart des réunions où ce thème a été débattu

des réactions de gêne, de méfiance, de crainte, quelquefois de rejet.

UNE GRANDE MÉFIANCE VIS-À-VIS D'UN RAISONNEMENT ÉCONOMIQUE SUR LE SUJET DE L'ÉCOLE

Gêne par rapport à la formulation de la question sous-entendant peut-être que l'École ne devait s'interroger que sur l'utilisation des moyens dont elle dispose, ce qui excluait toute augmentation des moyens à l'avenir. Perception d'une suspicion à l'égard des acteurs de l'École, et notamment des enseignants, et à l'utilisation qui est faite des crédits accordés aux établissements scolaires. « *Veut-on donner mauvaise conscience aux enseignants ?* » (lycée professionnel public de l'arrondissement d'Arras). Crainte et souvent refus de tout raisonnement économique (entendu comme raisonnement comptable) en matière d'éducation : « *Il est choquant de parler de coût en matière d'éducation ; l'éducation est un investissement pour l'avenir* » (écoles publiques de l'arrondissement d'Orléans).

Se poser la question de l'utilisation des moyens de l'École revient à raisonner en terme de rentabilité, et « *peut-on parler de rentabilité alors qu'on évoque le service public de l'éducation ?* » C'est la raison pour laquelle certains « *refusent de participer à des choix qui conduiraient par exemple à une diminution des moyens des lycées au profit des collèges ou des universités. Ils demandent donc une augmentation des moyens accordés à l'École* » (collège public de l'arrondissement de Périgueux). D'autres, peu nombreux, considèrent qu'une meilleure utilisation des moyens existants est nécessaire. Ils dénoncent alors ce qu'ils estiment être un gâchis : « *Moyens considérables utilisés pour mettre en place et diffuser les nouveaux programmes, alors que peu de choses changent* » (écoles publiques de l'arrondissement de Châlons-en-Champagne), ou encore actions nouvelles prévues sans qu'elles soient accompagnées des moyens nécessaires et de la formation. Dans plusieurs réunions, des enseignants proposent de faire des économies de personnels dans les secteurs administratifs, dont l'utilité est mise en doute, pour les redéployer sur les secteurs pédagogiques.

Reste, fondamentalement, le très fort paradoxe entre l'évidence de l'importance du budget que la Nation consacre à l'École ainsi que sa croissance régulière (reconnue collectivement) et la perception individuelle qu'ont les enseignants de cet effort dans leur classe, au quotidien.

À plusieurs reprises, et dans de nombreux débats, est apparu de la part des parents, mais aussi des enseignants, le besoin d'information sur le financement des établissements, de transparence sur l'attribution et la répartition des moyens sur lesquelles les enseignants demandent à être consultés.

Une méfiance vis-à-vis de l'évaluation

Le concept d'évaluation – dont la perception est assez confuse – génère lui aussi méfiance et crainte, peut-être excessive car il y a malgré tout un consensus assez général sur le constat : par rapport aux moyens de l'Éducation nationale, les résultats ne sont pas probants. Mais les discussions font ressortir surtout des questions restées sans réponses : Que faut-il évaluer ? La politique éducative nationale ? Les nouveaux dispositifs pédagogiques (itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés...) ? L'apprentissage des langues vivantes à l'École ? L'accord se réalise sur la nécessité d'évaluer ces nouvelles modalités d'enseignement vis-à-vis des élèves et d'apprécier la pertinence des moyens qui leur sont alloués.

La méfiance et la crainte reviennent si l'évaluation doit porter sur les établissements, avec les dérives prévisibles de comparaison, de classement, de concurrence, ou si on applique le concept à la gestion des ressources humaines (on évoque alors les promotions au mérite). Certains termes sont rapprochés du concept pour être immédiatement récusés : « production », « rentabilité », « sélection », « performance ». On a souvent dit que l'Éducation n'était pas une entreprise. « *L'efficacité ne doit pas être recherchée à tout prix.* » (lycée public de l'arrondissement de Limoges).

En matière de GRH, on a pu dire que « *la gestion des personnels* (exemple du remplacement des professeurs) *ne doit pas obéir à des considérations de rentabilité* ».

Certains pensent toutefois que nous n'avons pas à craindre un processus d'évaluation car, « *à l'évidence, l'École a permis*

d'augmenter en vingt ans le niveau des qualifications et de favoriser l'insertion sur le marché du travail. Il n'est pas exact de prétendre qu'elle coûte cher, qu'elle fabrique de l'ennui, des illettrés et des chômeurs. Elle protégerait plutôt du chômage. Il faut valoriser les résultats de notre École » (collège public de l'arrondissement de Créteil).

C'est sur cette toile de fond que, une fois exprimées les critiques les plus virulentes, – en général en début de débat –, les discussions ont fait ressortir une constatation sur laquelle se sont greffées quelques propositions de priorités à définir et de mesures à prendre.

**DES MOYENS IMPORTANTS, MAIS ASSEZ MAL RÉPARTIS ;
QUELQUES PRIORITÉS SUR LES MESURES À PRENDRE**

« Une stratégie cohérente quant à l'utilisation du budget de l'Éducation nationale implique une vision à long terme qui doit être clairement définie et explicitée à l'ensemble des acteurs du système éducatif. Cette volonté politique doit s'accompagner des moyens nécessaires à l'obtention des résultats escomptés » (collège public de l'arrondissement de Toulon). Cette citation résume bien le sentiment assez généralisé que les moyens doivent suivre les choix prioritaires en matière de politique éducative, et sur la durée.

Donner une priorité absolue à l'école primaire

L'école maternelle et primaire constitue le socle sur lequel tout repose : l'avenir de chaque enfant et la qualité de la formation de chaque génération. C'est donc à ce niveau que l'effort budgétaire le plus important doit être fait en moyens d'enseignement et en moyens en personnels. Si le développement de la scolarisation à partir de 2 ans ne fait pas l'unanimité, beaucoup se retrouvent sur l'utilité de scolariser les tout-petits dans les milieux les plus défavorisés. Un effort particulier est souhaité pour le développement des RASED et l'affectation de moyens supplémentaires dans les petites classes (dédoublément des CP). Par ailleurs, la mise à disposition d'un maître supplémentaire pour réaliser des projets et assurer l'aide pédagogique afin de travailler autrement est très souvent demandée.

En ce qui concerne les moyens de fonctionnement (matériels, locaux...), le sentiment d'inégalité dans leur répartition selon les communes est très fort. Et cette préoccupation a alimenté les discussions sur le thème de la décentralisation, très présent à l'esprit des participants aux débats (cf. aussi plus haut), faisant ressortir la crainte d'une inégalité territoriale selon la richesse ou la volonté politique des collectivités. La proposition de déterminer un niveau supérieur pour la régulation du financement des écoles primaires a souvent été faite en citant le niveau départemental ou l'intercommunalité. « *Un budget identique pour chaque élève, quelle que soit la commune* » ; ou encore l'idée d'un budget minimum garanti pour chaque écolier.

Donner plus à ceux qui en ont le plus besoin

L'idée de donner plus à ceux qui en ont le plus besoin concerne autant l'école primaire que le collège et vise aussi bien le niveau établissement (pour les moyens qui lui sont attribués) que le niveau élève en ciblant ceux qui sont en difficulté pour améliorer leur accueil et les conditions d'enseignement (différenciation, soutien, passerelles...). Cela concerne aussi l'accueil des enfants handicapés et leur intégration. Cela concerne enfin les disparités géographiques (établissements urbains ou ruraux isolés) et leurs conséquences pour l'accès des élèves à la culture.

Augmenter les moyens d'encadrement éducatif

« Il existe un réel besoin de redéployer les moyens humains et les compétences : les missions de l'enseignement s'accroissent, il y a urgence à mettre en place des réponses adaptées dans le domaine de la santé, du soutien et de l'accompagnement scolaire, de l'accompagnement social. On atteint la limite de la compétence des enseignants. » (écoles publiques de l'arrondissement de Parthenay).

Les personnels nécessaires au renforcement de l'encadrement éducatif doivent être des professionnels, dont les spécialités les plus citées sont : médecins, infirmières, psychologues, orthophonistes, assistants sociaux, éducateurs, assistants d'éducation (regrets de la suppression des aides-éducateurs et souhaits de leur remplacement à nombre égal), conseillers d'orientation. On a pu évoquer, ici ou là, le financement de la participation d'intervenants extérieurs.

On demande aussi d'augmenter les moyens d'assistance à l'informatique pour assurer la maintenance des matériels, surtout dans les écoles (très inégalement dotées), et assurer le conseil et le suivi auprès des utilisateurs (enseignants et élèves).

Mutualiser les compétences, les expériences

On propose également d'avancer en matière de mutualisation. Quelques idées originales ont été émises sur ce sujet :

- Décharger un professeur des écoles de manière à le rendre disponible pour intervenir devant les élèves en difficulté en 6^{ème} des collèges d'un secteur géographique donné. « *Cela pourrait être plus bénéfique que des heures de soutien ou des études dirigées, et moins coûteux* ».
- Créer un guichet unique territorialisé, pôle d'expertise scolaire et éducative, regroupant des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), des assistantes sociales, des médecins, des infirmières, des conseillers d'orientation, le réseau d'aide aux élèves en difficulté et des personnels assurant l'administration générale et le secrétariat du service. Un tel système permettrait d'améliorer la coordination, la concertation, la lisibilité pour le suivi des élèves. Une unité géographique pour dix mille élèves (primaire et collèges) pourrait constituer un pôle éducatif pertinent.

L'autonomie budgétaire des établissements

Tout le monde s'accorde pour souhaiter voir renforcée l'autonomie budgétaire des établissements, y compris souvent par une réforme du statut des écoles primaires. Une plus grande autonomie pour gérer leurs moyens (crédits de fonctionnement et moyens d'enseignement) pourrait permettre aux établissements une plus grande adaptabilité pour répondre à la diversité de leurs élèves (mise en place de voies diversifiées), à condition que cela s'inscrive dans un cadre de référence commun à l'ensemble des établissements.

Pour beaucoup, il est nécessaire de transférer plus de moyens et de responsabilités à l'échelon local, avec financement de projets plus proches des besoins du terrain.

La gestion des ressources humaines

En matière de ressources humaines, il s'agit de mieux utiliser les ressources et les compétences disponibles, en affectant

mieux les personnels, en leur faisant davantage confiance, en mutualisant les actions (échanges de service, renforcement du travail en équipe), en rationalisant l'intervention des « remplaçants », inoccupés à certaines périodes.

On demande d'augmenter les moyens pour la formation des enseignants et l'aide aux personnels en difficulté. On souhaite aussi revaloriser financièrement le métier d'enseignant et de directeur d'école (dont on considère souvent qu'il faut « redéfinir le statut ») pour « attirer des gens de qualité ». Il faut un encouragement financier pour les enseignants en zone sensible et établissements difficiles.

QUELQUES DIFFÉRENCES

Selon le lieu où se sont tenues les discussions, on peut identifier quelques différences :

- Dans les écoles primaires est apparue une forte inquiétude concernant la décentralisation sur la base du constat actuel des disparités de moyens selon les communes. Les préoccupations essentielles portent sur le traitement des élèves en difficulté, les disparités entre zones urbaines et zones rurales, la suppression des aides-éducateurs. Beaucoup relèvent l'importance des personnes ressources en accompagnement de l'action des maîtres.
- C'est surtout dans les réunions de collèges que la proposition a été faite de faire porter l'effort budgétaire sur l'école primaire.
- Les lycées d'enseignement général et technologique, ainsi que les lycées professionnels sont les seuls à avoir sérieusement réfléchi au concept d'évaluation, souvent pour en craindre les dérives possibles.
- Dans les rectorats et les inspections académiques, les discussions sur les thèmes de l'organisation générale et de la mutualisation ont été les plus riches.

4.4 Faut-il redéfinir les métiers de l'École ?

Les questions posées sur les métiers de l'École ont suscité peu de réponses de portée générale, parce que perçues de manière

sensiblement différente d'un lieu à l'autre, d'une réunion à l'autre. Cependant trois points ont fortement marqué les débats : le besoin de recentrage du métier d'enseignant sur l'enseignement *stricto sensu* ; l'existence de métiers d'accompagnement jugés indispensables ; enfin la nécessité que les directeurs d'école et les chefs d'établissement deviennent de véritables chefs d'orchestre.

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT : UN BESOIN DE RECENTRAGE SUR L'ENSEIGNEMENT *STRICTO SENSU*

En ce qui concerne les enseignants, les principales évolutions mentionnées sont relatives à la difficulté et à la complexité accrues de l'exercice du métier, notamment du fait d'attentes croissantes à l'égard de l'École. On attend de l'enseignant qu'il enseigne et qu'il éduque, mais aussi qu'il s'occupe de surveillance, d'orientation, de maintenance informatique, etc. « *Être enseignant aujourd'hui c'est être policier, nounou, travailleur social, etc., est-ce que l'enseignant est dans un contexte lui permettant d'exercer son métier ?* » Ces tâches seraient mieux accomplies par d'autres personnels mieux préparés pour le faire. Si on reconnaît la grande diversité des situations d'enseignement selon les niveaux (maternelle, école élémentaire, collège et lycée) mais aussi le contexte (rural, urbain, banlieue), on insiste cependant sur les aspects communs à la profession enseignante. « *La mission principale du professeur doit rester l'enseignement.* » La diversité doit seulement conduire à maintenir les fonctions et les statuts actuels (notamment une polyvalence limitée dans le primaire et une spécialisation disciplinaire dans le secondaire).

Les modules de formation doivent être adaptés tant en formation initiale que continue au-delà de la formation commune qu'il faut maintenir, voire même accroître, notamment en vue d'améliorer l'articulation CM2/6^{ème} et 3^{ème}/2^{nde}. « *Il s'agit de développer une culture commune aux enseignants du 1^{er} et du 2nd degré... La construction d'une identité des métiers doit se faire sans corporatisme excessif.* » Sont en effet sans cesse demandées souplesse dans la gestion des personnes (un professeur de collège devrait pouvoir enseigner dans une école « normalement » par exemple pour l'apprentissage des langues vivantes) et possibilité de passerelles multiples pour substituer

une fluidité bienvenue à trop de rigidité, notamment en fin de carrière.

Peu de choses ont été dites sur l'impact que les TICE ou les nouvelles compétences attendues des élèves devraient avoir sur les compétences et le professionnalisme des enseignants. Cependant on évoque le rôle d'une « *formation continue de qualité qui les aide à faire évoluer leurs pratiques en fonction des nouveaux outils pédagogiques (informatique et Internet par exemple) et des différents publics* ».

Travail en équipe, polyvalence et formation

Les principaux points évoqués concernent :

- L'importance du travail de l'équipe pédagogique et éducative : cet aspect a été le plus souvent souligné. Il inclut parfois une demande de liens plus étroits et plus sereins avec les parents. L'importance du travail d'équipe conduit souvent à demander la reconnaissance formelle d'un temps nécessaire de concertation et de réunion, pris en compte dans l'obligation de service.
- Le maintien d'une polyvalence limitée dans l'enseignement primaire, celle-ci étant un trait fondamental de l'identité professionnelle des professeurs des écoles. « *La polyvalence est une richesse du 1^{er} degré. Cependant, elle a ses limites. D'où l'importance des intervenants extérieurs qualifiés.* »
- Le rejet de la bivalence par une très grande majorité des enseignants de collège, malgré la reconnaissance d'un problème réel lors du passage du CM2 à la classe de 6^{ème}.
- Les critères de recrutement devraient faire une plus grande place aux qualités pédagogiques et relationnelles. Les concours devraient être modifiés dans cette perspective. La formation initiale est trop théorique et pas assez pratique. Il conviendrait de mieux préparer à la réalité du métier par des stages pratiques plus longs. Il faudrait développer les domaines de formation suivants : psychologie, capacité à communiquer, gérer un groupe, travailler en équipe, résoudre des conflits, acquérir des connaissances juridiques de base, enseigner à l'école maternelle. La formation continue est jugée insuffisante et peu adaptée aux besoins prioritaires des enseignants : sont cités l'orientation, les

nouveaux outils de transmission des savoirs, le travail en équipe, l'éducation spécialisée...

- L'évaluation de la compétence professionnelle ne saurait être confiée au directeur d'école ou au chef d'établissement : elle doit rester l'apanage des inspecteurs, à condition que cette évaluation soit davantage formative et pas seulement sommative. Le rôle de conseil est jugé essentiel. Dans la mesure où cette évaluation est importante pour le déroulement de carrière, il faut que ces inspections soient régulières pour tout le monde, afin de ne pas créer des distorsions. Il est également souhaité que les inspecteurs soient davantage sur le terrain et enseignent de temps à autre pour mieux percevoir la réalité des évolutions.
- La nécessité d'une mobilité accrue au sein de l'Éducation nationale, mais aussi à l'extérieur. La question de la reconversion professionnelle a été souvent posée : « Faut-il rester enseignant toute sa vie professionnelle ? » Cette question est liée à celle de la formation continue, conçue comme un élément essentiel de la mise en place d'une véritable gestion des ressources humaines (GRH) qui n'existe pas aujourd'hui. Cette revendication peut être aussi rapprochée du souhait parfois exprimé de stages en entreprises pour les enseignants, afin de les ouvrir davantage sur l'extérieur.
- Le souci que des enseignants débutants ne soient plus affectés dans les établissements sensibles ou difficiles et que les postes correspondants soient confiés à des professeurs ayant eu une formation adaptée. Ceux-ci devraient avoir des avantages compensatoires plus importants qu'aujourd'hui.
- Le souhait que soient augmentés les postes mis aux divers concours et que soient maintenus un nombre suffisant de titulaires remplaçants, afin d'éviter le recours à des vacataires ou contractuels pas ou très peu formés.

DES MÉTIERS D'ACCOMPAGNEMENT JUGÉS INDISPENSABLES

Ce besoin de recentrer le métier d'enseignant sur son cœur de cible se double du besoin de développer des métiers d'accompagnement spécifiques, traditionnels ou nouveaux, relevant

de l'éducation, de la vie scolaire, de la santé, de l'aide aux enfants en difficulté... Ces métiers doivent être articulés avec celui d'enseigner. Il est vrai qu'affirmer ces besoins c'est aussi affirmer la nécessité de moyens supplémentaires :

- Le manque de personnel médico-social est évoqué très fréquemment : infirmières, médecins et assistantes sociales, ainsi que dans les écoles et dans quelques collèges le manque de psychologues. Le rôle de ces personnels est jugé fondamental. On déplore aussi l'insuffisance d'enseignants spécialisés pour les élèves en grande difficulté. Dans la foulée, on se plaint de l'absence d'une médecine du travail pour les personnels, notamment enseignants.
- La suppression des surveillants et des aides-éducateurs est quasi unanimement regrettée, tant leur apport a semblé important à la vie de l'école ou de l'établissement, alors que le rôle des conseillers principaux d'éducation est peu cité. En revanche, celui des ATOSS est jugé trop souvent méconnu ou sous-estimé. On en tire argument pour affirmer que ce personnel ne devrait pas être décentralisé. Le rôle des aides ATSEM dans les écoles maternelles est souligné : on regrette d'autant plus l'absence de statut assurant des recrutements de qualité.
- Parmi les nouveaux métiers, le plus souvent cité est celui de responsable de la maintenance informatique et, dans les écoles, celui d'orthophoniste. Sont plus rarement cités les métiers d'aide-documentaliste, de médiateur entre l'École et les parents, de coordonnateur de ZEP, de responsable d'atelier-relais, de professeur-ressource.

LES DIRECTEURS D'ÉCOLE ET LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DEVRAIENT ÊTRE DE VÉRITABLES CHEFS D'ORCHESTRE

Dans l'enseignement primaire, on souhaite une reconnaissance accrue des responsabilités du directeur, en termes matériels et de prestige. De fait, la fonction de directeur d'école est mal connue des parents d'élèves. Si les enseignants souhaitent que soient accrues les responsabilités du directeur en tant qu'animateur et coordonnateur pédagogique, ils ne souhaitent pas qu'il devienne un supérieur hiérarchique ayant pouvoir de notation, ce qui n'interdit pas que parfois l'idée d'un statut analogue

à celui de chef d'établissement public local d'enseignement (EPL) soit avancée avec beaucoup de sérieux. Très souvent est évoquée la nécessité de décharges d'enseignement, mais certains insistent sur l'intérêt de continuer à enseigner au moins à temps partiel pour garder le contact avec la réalité. L'aide d'une secrétaire pouvant intervenir au moins à temps partiel est également mentionnée à de nombreuses reprises.

Dans l'enseignement secondaire, si une minorité de participants souhaite davantage d'autonomie de l'EPL, en revanche rares sont ceux qui souhaitent un réel renforcement des pouvoirs du chef d'établissement. Dans une infime minorité de réunions, il a été proposé que celui-ci choisisse ses collaborateurs ou qu'il donne au moins son avis. En particulier, les enseignants estiment que l'évaluation pédagogique doit rester du ressort exclusif des inspecteurs.

4.5 Comment former, recruter, évaluer les enseignants et mieux organiser leur carrière ?

En matière de formation et d'évaluation des enseignants, quatre thématiques ont structuré les débats : le recrutement, l'affectation, l'évaluation et la formation autour notamment de la question des IUFM.

LES CONCOURS DE RECRUTEMENT

En ce qui concerne les recrutements, l'opinion qui prévaut est que l'on ne devrait effectuer de recrutements que sur concours, de préférence nationaux, offrant des postes à temps complet. Le recours aux emplois précaires, c'est-à-dire à des candidats en échec aux concours et qui n'ont de surcroît reçu aucune formation est unanimement et fermement condamné. Au niveau de l'enseignement secondaire, on recommande le recours de façon limitée à des listes complémentaires pour garder une souplesse de gestion, mais sans conduire au contournement de la logique des concours. Par contre, pour le primaire, le nombre de postes sur listes complémentaires paraît tout à fait excessif et devrait être réduit de toute urgence : car cela conduit à priver les candidats en échec d'une année de formation supplémentaire tout en les contraignant à enseigner à temps complet ; ce système de recrutement apparaît pour le moins

contestable lorsqu'il atteint un ordre de grandeur comparable à celui des postes offerts aux concours. On considère qu'il y a là un dysfonctionnement majeur qui jette le discrédit sur les normes de compétences exigées pour la profession. On avance que seule une revalorisation des salaires permettrait de faire face au défi du renouvellement de 40% du corps enseignant avant 2011, au risque sinon d'avoir une croissance importante des emplois précaires non-qualifiés ou artificiellement « qualifiés » contre l'avis des jurys de concours et lancés dans les classes les plus difficiles sans aucune formation (on parle alors de « *cage aux lions* »).

Les exigences en termes de compétences pédagogiques, psychologiques et de communication sont jugées en général fort insuffisantes. Il conviendrait de reconsidérer l'importance exclusive des connaissances universitaires au niveau des concours de recrutement. L'évaluation des aptitudes professionnelles pourrait se faire à l'occasion d'un stage d'entrée dans le métier d'enseignant conçu non plus sur une seule, mais sur deux années avec une mise en autonomie progressive (système des tuteurs et des conseillers pédagogiques), au terme duquel on effectuerait un bilan des évaluations, en opérant dès lors une véritable sélection des candidats aptes ou bien inaptes à la fonction d'enseignant. Il conviendrait de proposer d'autres orientations au sein ou à l'extérieur de la fonction publique tant pour les stagiaires recalés aux évaluations en situation devant les classes qu'aux enseignants titulaires en échec durable devant leurs élèves.

L'AFFECTATION DES ENSEIGNANTS

On ne devrait pas affecter de néotitulaires dans les établissements classés en zones sensibles et dans des classes accueillant des enfants handicapés, car un surcroît de compétences et de qualifications y est indispensable. L'affectation dans des contextes difficiles devrait induire des contreparties financières, des décharges horaires et des formations spécifiques propres à attirer et à fixer les enseignants les plus expérimentés, qualifiés et compétents. Ainsi, ces postes deviendraient attractifs et seuls les enseignants volontaires pourraient les obtenir. Il ne s'agirait plus d'affectations par défaut et les équipes seraient ainsi plus soudées. On pourrait aussi capitaliser les expériences entre collègues et construire

des projets pédagogiques à long terme pour les élèves les plus fragiles ou en détresse.

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

En matière d'évaluation des enseignants, les inspections sont jugées trop rares et leur fréquence inégale entre les disciplines, ce qui crée des injustices concernant l'avancement (on note aussi des variations en fonction des académies). Les critères d'évaluation ne sont pas suffisamment clairs et les pratiques constatées demeurent opaques, parfois infantilisantes ou purement répressives, ou constituent des évaluations sommatives sans intérêt pour la formation. Les inspecteurs devraient davantage avoir un rôle de conseil. Pour ce faire, on pourrait distinguer *a priori* des « *visites de conseil* » réalisées par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques et des « *visites d'évaluation* » réalisées par les seuls inspecteurs. Dans les conditions actuelles d'inspections trop brèves et épisodiques, l'évaluation au « mérite » fait peur aux enseignants et ils ne souhaitent pas non plus voir le rôle des chefs d'établissement se renforcer en matière d'évaluation. La situation est différente dans l'enseignement primaire, puisque certains souhaiteraient que les directeurs d'école soient considérés comme de véritables chefs d'établissement et donnent ainsi une note administrative aux enseignants, complétant celle de l'inspecteur. Les inspecteurs qui, faute d'expérience, manquent de connaissance des classes et des nouveaux publics devraient, dit-on, demeurer pour une partie de leur service des enseignants vivant au quotidien les évolutions du métier. La même remarque est émise au sujet des formateurs d'IUFM, notamment ceux qui sont investis des fonctions d'évaluation. Enfin, il est regretté qu'il n'y ait pas de possibilité d'aide à la mobilité professionnelle notamment pour les enseignants les plus en difficulté, surtout lorsque ces situations font l'objet de signalements réguliers de la part des parents.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

« *La formation délivrée par les IUFM est trop théorique* », cette remarque résume l'essentiel des critiques formulées à l'encontre d'une formation jugée à la fois très insuffisante dans ses moyens et inappropriée dans son contenu, autant au niveau de

la formation initiale que continue. L'aspect le plus saillant dans les synthèses consiste à déplorer la réduction de la formation continue à « *une peau de chagrin* ». Toutefois, les problèmes ne sont pas seulement d'ordre quantitatif : les contenus de formation ne répondent pas toujours à des besoins prioritaires ou évidents pour les professeurs. Les maquettes de formation devraient être déterminées par les enseignants eux-mêmes ou en concertation étroite avec eux.

Les formations en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en communication, en gestion de classe et des conflits sont tout à fait insuffisantes, voire inexistantes, si bien que chaque professeur découvre les sources d'embarras au dernier moment, seul face à des classes difficiles et à des enfants ou à des adolescents à problèmes. L'essentiel de la formation se fait sur le terrain, encore faudrait-il bénéficier de conseils fournis par des professeurs expérimentés, tels que des tuteurs ou des conseillers pédagogiques. On pourrait aussi imaginer des visites pédagogiques entre collègues, à titre complémentaire des dispositifs déjà en place et qui ont de toute façon besoin d'être développés. Le nombre de visites de conseil pédagogique au cours des stages est jugé notablement insuffisant ; on passe aux visites d'évaluation sommative avant d'avoir reçu un nombre suffisant de visites de conseils (comprenant une évaluation formative). La confusion de l'évaluation sommative avec la formation est nuisible à cette dernière, car l'enseignant ne peut confier ses difficultés, mais doit chercher à dissimuler ses doutes et ses incertitudes dans l'optique de sa titularisation et de son futur avancement au mérite, la première note d'inspection étant importante pour toute la carrière. On déplore l'absence d'évaluation formative pour les stagiaires. Il faudrait aussi veiller à prendre du recul par rapport aux situations les plus inextricables en apparence dans les classes ; d'où l'intérêt exprimé dans nombre de synthèses pour une formation théorique dans le cadre des IUFM.

C'est pourquoi, il faudrait procéder à une redistribution des rôles respectivement attribués à la formation pratique ayant lieu sur le terrain et à la formation théorique en IUFM. Deux mesures devraient permettre de résoudre cette difficulté :

1. Les formateurs en IUFM devraient toujours conserver une classe ou des vacances dans un établissement scolaire témoignant de la variété et des évolutions de la profession

(on peut aussi songer à aménager des « périodes » de retour en responsabilité complète ou semi-complète sur le terrain tous les cinq ans).

2. La prise en charge des classes ne doit pas être brutale, mais progressive au cours des stages pratiques, tout d'abord accompagnée, puis autonome et enfin indépendante. La durée totale des stages doit ainsi être doublée. Les stages sont dès lors à prévoir sur deux ans afin d'expérimenter la variété des niveaux et des contextes d'enseignement tout en recevant des enseignements théoriques en alternance dans les IUFM, même si c'est la formation pratique qui, en formation initiale, doit s'accroître.

**Évaluation des enseignants :
l'opinion exprimée dans une enquête**

« Êtes-vous favorable ou opposé au fait que les enseignants soient évalués et rétribués en fonction de leurs efforts ou du type d'établissement dans lequel ils travaillent ? » est une question un peu composite, mais qui cherche à savoir si l'on est d'accord ou non avec l'idée de porter une appréciation qui tienne compte soit des difficultés objectives, soit de l'investissement des personnes. Elle recueille un large accord des parents, des jeunes et aussi des chefs d'établissement : trois quarts d'entre eux s'y disent favorable (les parents de milieu populaire y sont d'ailleurs plus souvent favorables que ceux des milieux moyens ou supérieurs). En revanche, la majorité des enseignants y sont opposés, surtout ceux du 1^{er} degré. Ce sont les agrégés qui sont le moins hostiles à cette idée, se partageant presque à parts égales entre les pour et les contre.