

Deuxième partie

L'ANALYSE DES PROPOS SELON LE TYPE DE DÉBAT

La seconde partie du *Miroir* permet d'approcher l'expérience concrète des participants au débat. Elle montre en effet la teneur des discussions selon le lieu et le canal qu'elles ont empruntés, et aussi les opinions selon la position de ceux qui les expriment.

On s'est d'abord et surtout exprimé dans des réunions publiques, et le chapitre 5 retrace ce qui s'y est dit, à partir de la lecture des synthèses qui ont été envoyées à la Commission venant de ces différents lieux. Comme il y a beaucoup de types d'établissements scolaires, ce chapitre est volumineux, et, en son sein, il y a neuf sortes de lieux internes au système éducatif (groupes d'écoles primaires, collèges, lycées, etc.) pour un externe, les arrondissements. En théorie, chaque débat était ouvert à tout le monde : il n'y avait pas, en droit, de différence selon les lieux. En pratique, et c'est normal, il en fut différemment : les personnes participant au débat ont eu des profils variables, et les sujets retenus n'ont pas été les mêmes, ici et là. De sorte que les synthèses sont très marquées selon le type d'établissement, et que le niveau d'enseignement (primaire, collège, lycée) où le débat s'est déroulé est même le principal critère selon lequel elles se différencient.

La synthèse des contributions individuelles constitue ensuite le chapitre 6 : d'abord les contributions sur le site de la Commission (courriels et discussions sur le forum), puis les lettres envoyées à la Commission. Les auteurs de ces deux types de contributions sont très dissemblables, et la teneur de leurs propos le reflète, d'où la nécessité de distinguer ces deux canaux d'expression directe. La synthèse des contributions sur le site de la Commission est accompagnée de nombreuses citations, de sorte que le *verbatim* présenté dans la troisième partie du *Miroir* ne revient pas sur cette expression.

L'appel de la Commission ne se limitait pas aux personnes. Il s'adressait aussi à des associations et à des organisations qui étaient conviées à envoyer une contribution. La position de celles qui ont répondu à cet appel est visible sur le site de la Commission. Mais au-delà de cette possibilité, la Commission a

estimé nécessaire, même si c'était difficile, de présenter dans le *Miroir* une synthèse de ces contributions collectives. Cette synthèse, qui forme le chapitre 7 et dans laquelle aucune organisation ne se retrouve directement, est évidemment faite sous la responsabilité de la Commission.

Le dernier chapitre de cette partie est de nature un peu différente. Dans les deux premiers, ce sont les points de vue « moyens » qui sont présentés. Les éventuelles différences, géographiques, ou selon le statut de l'établissement (public ou privé sous contrat), ou encore selon la position de la personne qui parle, sont ignorées. C'est précisément l'objet du chapitre 8 que de les présenter. Il est formé de deux sources : les synthèses des débats publics y sont analysées selon trois critères du lieu où ils se sont tenus (niveau de l'enseignement, localisation, statut de l'établissement) ; d'autre part, les entretiens et enquêtes représentatives sont mobilisés pour, en complément des encadrés de la première partie, fournir une étude des différences d'opinion, très profondes, entre les principaux membres de la communauté éducative, les parents, les jeunes, les enseignants, les chefs d'établissement.

Chapitre 5

Les débats dans le système éducatif et les arrondissements

Les débats publics se sont déroulés dans dix lieux différents, et ce chapitre retrace successivement ce qui s'est dit dans chacun. D'abord dans neuf lieux internes au système éducatif : écoles primaires, collèges, lycées d'enseignement général et technologique, lycées professionnels, mais aussi établissements d'enseignement agricole, centres de formation d'apprentis, lycées français à l'étranger, IUFM, services académiques. Puis, ce qui s'est dit à l'extérieur du système éducatif, dans les réunions qui ont eu lieu dans le cadre des arrondissements.

5.1 Les débats dans les écoles primaires

Des débats dans les écoles primaires émergent à la fois une forme de confiance dans le service public d'éducation et le témoignage d'un réel malaise des enseignants et des parents : interrogation forte sur les missions de l'École, sur sa place dans une société en mouvement, marquée par l'emprise des médias, notamment de la télévision ; besoin de reconnaissance, de légitimité, de repères, de culture commune partagée.

S'y ajoute le sentiment diffus que le métier d'enseignant, moins considéré, moins reconnu, est « *plus dur qu'avant* » : classes plus hétérogènes ; réformes qui se succèdent sans que l'on ait évalué les effets des précédentes, voire sans qu'elles aient été conduites à leur terme ; nouvelles priorités et nouveaux programmes, mis en place sans formation, sans moyens, sans accompagnement spécifiques.

Des échanges, riches et variés, ressortent sept préoccupations prioritaires conduisant à une refondation de l'École :

1. réaffirmer les valeurs du service public d'éducation et le rôle de l'État ;
2. centrer les contenus sur les apprentissages fondamentaux ;

3. conjuguer goût de l'effort et plaisir d'apprendre, en respectant les rythmes de l'enfant ;
4. améliorer le fonctionnement de l'École en redéfinissant le rôle de chacun ;
5. éviter les ruptures du système, du préscolaire à la fin du collège ;
6. améliorer l'efficacité des réseaux d'aide spécialisée ;
7. repenser la formation des enseignants.

Une petite minorité s'exprime en faveur d'une restauration de l'École d'antan : examen d'entrée en 6^{ème}, redoublement systématique au cours du cycle 2 (CP) pour les élèves n'ayant pas acquis les « fondamentaux », abrogation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, orientation précoce vers les « métiers manuels ».

RÉAFFIRMER LES VALEURS DU SERVICE PUBLIC ET LE RÔLE DE L'ÉTAT

Les valeurs

Sur le fond, il existe une attente d'harmonisation éducative entre l'École et la famille (règles de vie, sanctions...) et de fusion des valeurs de l'École et des valeurs de la société afin de restaurer, ou de construire, une légitimité. Les valeurs qui ont présidé à la création de l'École de la République sont présentes. Mais elles semblent soit ne plus faire sens, soit être difficiles à décliner au sein de l'École en termes d'objectifs et d'actions.

Les valeurs les plus spontanément abordées : *égalité, solidarité, laïcité* répondent à des préoccupations citoyennes interpellées par l'actualité. Autour de l'égalité émergent trois notions sensibles :

- l'égalité des chances, souvent qualifiée « *d'utopie, l'école telle qu'elle fonctionne n'atténuant pas les déterminismes sociaux* » (écoles de l'arrondissement de Boulay) ;
- l'égalité des dotations et des moyens : son absence, largement dénoncée, est au cœur des débats sur la décentralisation ;
- la gratuité.

En liaison avec l'égalité, l'hétérogénéité est reconnue et acceptée : « *La question de l'hétérogénéité est primordiale pour éviter la concentration de difficultés et la constitution de ghettos* ». Il s'agirait de « *favoriser la mixité sociale* », notamment par le respect de la carte scolaire, auquel les débats se sont montrés attachés.

L'affirmation du caractère laïque de l'École est présente dans toutes les synthèses ; elle peut prendre un tour passionnel directement lié à l'actualité : « *La laïcité doit être ferme et sans concession* » (écoles de l'arrondissement de Fort-de-France). On convient cependant que la laïcité est associée à la tolérance et au respect des autres qui appellent une meilleure connaissance de la diversité des cultures et de l'histoire des religions.

Enfin, le souci de solidarité se cristallise essentiellement autour de l'intégration et de la prise en charge des handicapés et de l'accompagnement des familles touchées par la grande précarité ; l'École doit être le lieu d'ancrage et d'exercice de cette solidarité en lien étroit avec les parents, les associations et les municipalités.

Les missions

Les trois missions reconnues de l'École sont « *d'éduquer, instruire et former* ». Les deux premières concernent davantage l'école maternelle et élémentaire.

La mission prioritaire de l'École est d'instruire. Mais cette mission est indissociable de celle d'éduquer, que l'École partage avec d'autres, principalement les familles. La notion de « coéducation » est très présente mais elle donne précisément lieu à débat : « *L'École ne peut pas tout faire toute seule, elle doit nécessairement être ouverte sur l'environnement, l'acquisition d'une culture commune ne peut se faire sans partenariat extérieur, rendre l'enfant éco-citoyen* » (écoles de l'arrondissement de Vannes).

Si un consensus se dégage autour des missions, la réponse au « comment ? » est foisonnante, multiforme ; toutefois, il est possible de regrouper les propositions autour des thèmes suivants :

- apprendre, apprendre à apprendre et développer l'autonomie de penser, l'esprit critique ;
- se recentrer sur les fondamentaux ;

- l'enseignement d'une langue vivante, du fait culturel, de l'histoire des religions, la maîtrise de l'outil informatique, la capacité à décrypter messages et images des médias devraient être mis en œuvre dès la fin du cycle 2 et au cycle 3.

La décentralisation et le rôle de l'État

L'annonce d'une nouvelle étape de la décentralisation fait l'unanimité contre elle. La crainte d'une accentuation des inégalités de dotation entre les écoles est l'argument le plus souvent avancé. Les écoles rurales s'estiment fragilisées et défavorisées par le peu de ressources de leurs communes d'implantation ; au-delà de l'aspect budgétaire, elles souffrent d'une absence de ressources culturelles de proximité (bibliothèque, accès au théâtre, aux concerts...) et de la carence d'animations post et périscolaires.

Le rejet d'un second transfert de compétences s'assortit d'une réaffirmation du rôle de l'État qui doit conserver ses attributions actuelles (programmes – recrutement des enseignants – formation – délivrance des diplômes – attribution des emplois) et même renforcer sa mission de régulation en assurant une péréquation des dotations scolaires des collectivités locales pour réduire les inégalités entre écoles. Est souvent proposée la mise en place d'une sorte de « cahier des charges » en matière de fonctionnement, d'investissement, de nombre et de rôle d'agents territoriaux spécialisés pour l'école maternelle (ATSEM).

Le rôle tutélaire de l'État n'est cependant pas exempt de critiques qui portent à la fois sur la lourdeur, les pesanteurs, la dérive « paperassière » de son administration inadaptée et peu réactive, sur le non-respect de ses engagements contractuels, sur sa boulimie de réformes et sur leurs coûts.

La perspective d'une mise en réseau des écoles dans un cadre intercommunal est contestée (notamment par les élus qui considèrent qu'elle n'améliorerait pas la situation actuelle) ou prudemment envisagée : « *Les futurs réseaux d'écoles pourraient être une manière d'aménager le territoire* » (écoles de l'arrondissement de Millau).

CENTRER LES CONTENUS SUR LES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

Les débats menés dans les écoles primaires ont confirmé la place centrale à attribuer aux apprentissages fondamentaux. À l'école les élèves doivent apprendre à lire, écrire et compter. Cependant, ces apprentissages sont souvent précisés et complétés. Ainsi, l'usage de la langue française est placé en premier plan pour que les élèves sachent parler, écouter, communiquer. Le consensus relatif au recentrage de l'École sur les apprentissages fondamentaux est cependant pondéré çà et là par l'expression d'attentes plus larges : « *Compte tenu de la diversité des élèves il faudrait revaloriser certaines filières (éducation artistique, littérature, technologie, EPS)* ».

Par ailleurs, apprendre à vivre ensemble et renforcer l'éducation à la citoyenneté s'imposent également comme prioritaires : « *Un accord apparaît sur le fait qu'apprendre à vivre ensemble, éduquer à la citoyenneté sont plus que jamais incontournables* » (écoles de l'arrondissement d'Atur). L'accent est mis sur la nécessité de leçons de morale et d'instruction civique et l'École est présentée comme « l'École de la civilité ».

Dans cette perspective, les contenus abordés à l'école primaire paraissent trop conséquents et donnent l'impression que de nombreux domaines sont survolés sans être approfondis. Les programmes sont jugés trop lourds et trop complexes, ce phénomène s'amplifiant encore au fur et à mesure qu'on s'élève dans les classes : « *Les nouveaux programmes correspondent à un alourdissement des contenus à enseigner. Ils sont trop imprécis, les enseignants manquent de repères. Les instructions ne sont pas claires, rien ne reste suffisamment longtemps* ».

Leur inadaptation est également avancée : « *Les méthodes sont perçues comme trop intellectuelles, trop abstraites et sources de démotivation. Les parents estiment que les programmes et les sujets d'étude sont trop éloignés de leurs centres d'intérêt* ». L'amélioration, de ce point de vue, pourrait passer par l'introduction d'activités plus concrètes, plus manuelles : « *L'École ne reconnaît pas assez l'intelligence des mains et des doigts, manuelle et pratique* ».

CONJUGUER GOÛT DE L'EFFORT ET PLAISIR D'APPRENDRE TOUT EN RESPECTANT LE RYTHME DE L'ENFANT

Faisant écho à la lourdeur des programmes et à la fatigue qu'elle engendre, le respect des rythmes biologiques de l'enfant est régulièrement évoqué. Aussi est-il demandé avec insistance d'adapter l'École au rythme de l'enfant et d'aménager la journée de classe ainsi que la semaine, tout en reconnaissant que des nuances peuvent être apportées selon les âges des élèves : « *Il faudrait revoir l'organisation quatre jours/quatre jours et demi et donner une unité plus importante* ». Plusieurs débats mettent en valeur les vertus du « sept semaines de classe/deux semaines de congés » et donnent la priorité à la santé des élèves sur l'organisation des loisirs.

Le constat fréquemment évoqué selon lequel l'élève s'ennuie à l'école est présenté dans certains cas à travers la relation maître/élève : « *La motivation de l'enfant ne passe-t-elle pas par la motivation de l'enseignant ?* » Mais l'antidote à l'ennui n'est pas nécessairement recherché dans des activités ludiques et attrayantes. Il faut redonner aux enfants à la fois le goût de l'effort, dont on déplore unanimement la disparition, et le plaisir d'apprendre. La télévision est souvent dénoncée comme objet de présentation de ce qui est facile et de ce qui anéantit l'effort. Les enseignants doutent de pouvoir, seuls, redonner le goût de l'effort. Certaines propositions sont drastiques : « *La récompense de l'élève n'est pas immédiate. Il faut le préparer à la vie, le frustrer, être plus ferme* ».

Mais on doit aussi « *avoir le souci de privilégier le plaisir d'apprendre ; l'enfant doit aboutir à l'objectif fixé, découvrir les plaisirs de l'effort à son rythme, avec l'aide individualisée* ». Il est indispensable de mettre en place dans chaque école un système de récompenses et de sanctions clair, respecté par tous, parents, élèves enseignants et auquel tous contribuent. Il faut « *faire établir des règlements aux élèves et leur faire élaborer des sanctions* ».

AMÉLIORER LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE EN REDÉFINISSANT LE RÔLE DE CHACUN

En termes de fonctionnement de l'École, il s'agit de mieux redéfinir la place respective des adultes, sous la réelle coordination du directeur.

Les maîtres d'abord : leur polyvalence est largement confirmée et revendiquée à l'école primaire, même si elle pose bien évidemment question dans la perspective d'une recherche d'égalité de traitement de toutes les disciplines. Les solutions évoquées passent par la polyvalence des équipes et par des projets d'École intégrant toutes les compétences disponibles.

Les autres adultes (aides-éducateurs, réseaux d'aide, ATSEM, intervenants, médecins scolaires, psychologues...) ont tous leur rôle à jouer pour la réussite des élèves et un meilleur fonctionnement de l'École. Quand ce point est évoqué, et il l'est dans beaucoup de synthèses, le regret est unanime en ce qui concerne les aides-éducateurs. On retrouve ce point dans pratiquement toutes les synthèses. Ces personnels apportaient « *une aide extrêmement précieuse* » dans les écoles. « *Pourquoi s'acharner à supprimer ce qui marche bien ?* » Les participants s'inquiètent tout particulièrement de la façon dont fonctionnent désormais les BCD et l'informatique.

Le renforcement du lien parents/enseignants

Les parents expriment leur difficulté à se situer. Les enseignants ont l'impression d'être continuellement remis en cause, de façon « tatillonne », voire agressive, notamment par les parents d'élèves sanctionnés ou par ceux qui surinvestissent le champ scolaire. Dans le même temps, certains expriment leur difficulté à mobiliser les parents autour de l'école. Il paraît particulièrement difficile d'établir le contact avec une partie des parents, le plus souvent ceux d'élèves en difficulté.

Par ailleurs, les enseignants apparaissent face aux parents dont la prise en charge de leur rôle éducatif est perçue comme inadéquate. On accuse ainsi ces derniers d'« *acheter la paix domestique par le renvoi à l'École de la charge de régler les conflits ou de mettre en place la règle et la loi* » avec leurs enfants. Les enseignants ne se sentent ni la vocation ni les moyens de faire face seuls à cette fonction.

Un travail en commun est indispensable pour permettre la cohérence de l'éducation donnée à l'enfant, sa motivation, la sérénité des parents comme des enseignants. « *Enseignants et parents doivent être côte à côte et non face à face.* » Le rôle des parents apparaît décisif pour la motivation des élèves : « *parents démotivés = enfants démotivés* ».

Enseignants et parents expriment, dans cette perspective, le besoin :

- d'une clarification, par l'institution, de leurs rôles respectifs ;
- de la mise en place de temps et de lieux adaptés pour un dialogue renforcé ;
- d'outils simples d'aide au « métier » de parent.

Une clarification spécifique est réclamée en ce qui concerne les leçons et les devoirs. S'ils sont accusés par certains d'augmenter l'inégalité des familles devant l'École, ils constituent, semble-t-il, une forme de lien entre les foyers et l'École et sont donc plutôt souhaités, en quantité raisonnable. Une aide spécifique doit cependant être organisée pour les familles les plus démunies, pas nécessairement à l'intérieur de l'école mais si possible en relation avec elle.

Au niveau individuel, la clarification peut prendre la forme d'un véritable contrat élève-famille-École, dont le bien fondé est évoqué à plusieurs reprises, notamment pour les élèves en difficulté.

Un chef d'orchestre, le directeur d'école

Dans un contexte qui multiplie les intervenants et les partenaires de l'École, l'importance de la fonction de directeur est soulignée dans l'ensemble des synthèses ainsi que l'urgence de mesures à prendre. Le directeur a en effet un rôle d'animateur d'équipe, de fédérateur de projet, d'interface avec tous les partenaires : parents, élus, intervenants extérieurs, associations, membres des réseaux, etc. Coordonnateur, médiateur, il ne doit cependant pas être un « supérieur hiérarchique ».

Des propositions plus précises sont avancées :

- à tout le moins, expliciter, reconnaître, valoriser les tâches des directeurs, quelle que soit la taille de l'école ;
- donner une décharge, des moyens de type informatique, ou un secrétariat (partagé entre plusieurs écoles par exemple) ;
- mieux qu'une rémunération, un véritable statut ;
- donner une formation minimale aux directeurs d'école, notamment en matière administrative, dans le domaine de

la communication, de l'animation des équipes, des relations avec les parents et de la gestion des conflits.

ÉVITER LES RUPTURES DU SYSTÈME

Parents et enseignants émettent le vœu que le système soit plus fluide, plus souple et assure une continuité pédagogique de la grande section de maternelle (GS) à la 3^{ème} (socle commun de connaissances et de compétences).

La scolarisation des enfants à 2 ans est un objet de controverse. Deux positions opposées se dégagent assez nettement :

- la scolarisation doit être assurée à l'école maternelle mais de manière adaptée, notamment pour les enfants d'origine étrangère ou défavorisée (« *Pourquoi pas deux adultes par classe ?* ») ;
- l'école maternelle doit rester une école et ne pas devenir une garderie.

Des structures d'accueil spécifiques pour les enfants de moins de 3 ans sont sollicitées, mais l'organisation des dispositifs ou actions passerelle ne recueille pas les faveurs des participants.

Des cycles à l'école, mais quels cycles ?

Majoritairement, la philosophie à la base des cycles est reconnue comme intéressante et positive. Mais son application est jugée défailante : un décalage est constaté entre le texte de loi et la pratique. Une grande disparité existe entre les écoles, et cette logique paraît difficile à mettre en place par les enseignants : le paradoxe est souligné de « *vouloir/devoir penser en cycles tout en maintenant l'organisation par classe et niveau de classe* ».

Le cycle 2 fait l'objet d'un débat spécifique. La position de la grande section de maternelle est source d'ambiguïté et de confusion. La continuité à l'intérieur du cycle 2 n'est pas assurée et l'esprit du fonctionnement par cycle n'est pas respecté : « *On prolonge sans hésiter le cycle d'une année mais on répugne à l'écourter* ».

La question des articulations entre cycles est posée de manière récurrente. Souvent il est demandé de réduire le saut que représente l'entrée au CP, dont le passage pour certains

enfants est vécu comme trop brutal. La solution ne semble pas dans l'accroissement des exigences en GS (grande section) mais plutôt dans l'application au CP des méthodes qui ont cours en grande section : « *La GS n'est-elle pas devenue trop souvent un pré-CP ? On tue le plaisir d'apprendre à lire au nom de la technique et on crée l'échec* » (écoles de l'arrondissement de Mont de Marsan).

Les acteurs des débats ont fréquemment abordé la question du redoublement à l'école primaire. Il est évoqué comme un recours nécessaire pour permettre à des élèves en difficulté de se remettre « à niveau ». Mais dans le même temps on s'interroge sur sa réelle efficacité. En tout cas, il n'est pas souhaité de faire recommencer les mêmes enseignements à l'élève car il a de tout façon appris quelque chose.

Le collège

Quand les débats dans les circonscriptions évoquent le collège, c'est presque toujours pour regretter le manque « quasi total » de lien entre l'école et le collège. On évoque ainsi la « *rupture effarante à l'entrée du collège* » sur de multiples plans : pas d'adulte référent, d'autres modes d'évaluation, une demande très différente en ce qui concerne le travail à la maison, pas de continuité dans les programmes. Le manque de liaison collège/école se manifeste de façon particulièrement flagrante en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes.

Parents et enseignants prônent donc à la fois davantage d'harmonisation dans les textes et de temps de coordination entre les différents acteurs. Dans le détail, les propositions varient : moins de devoirs au collège, plus de devoirs à l'école primaire, création d'un « cycle » CM2/6^{ème}, réduction du nombre d'enseignants au collège, etc. Le minimum paraît être l'institutionnalisation d'une coordination entre les enseignants de la fin du cycle 3 et ceux du collège.

D'une manière générale, il est demandé d'organiser les passerelles pour les élèves d'un bout à l'autre de l'École, depuis la petite enfance jusqu'aux niveaux supérieurs.

REDONNER DE L'EFFICACITÉ AUX RÉSEAUX D'AIDES SPECIALISÉES (RASED)

La question de la scolarisation des élèves en difficulté est souvent placée au cœur des débats et les solutions sont fréquemment recherchées hors de la classe, avec des partenaires qui apportent des aides trouvées dans la périphérie du pédagogique, voire dans le domaine médical : « *Le problème des élèves en difficulté doit être traité comme un problème de santé publique* ».

Face à l'hétérogénéité des classes, au grand nombre d'élèves en difficulté, au souhait de toujours mieux intégrer les handicapés, l'expression est unanime sur l'insuffisance des RASED. Ces derniers sont rarement contestés dans leur principe. « *Au contraire, les RASED du 1^{er} degré devraient être développés dans le 2nd degré* » (écoles de l'arrondissement d'Atur).

Cependant, « *l'accompagnement des RASED n'est guère apprécié tel qu'il est effectué* » (écoles de l'arrondissement de Riom). Le nombre insuffisant de classes spécialisées est déploré et la formation des maîtres spécialisés pour prendre en charge les élèves en difficulté d'une part, les élèves en situation de handicap d'autre part, demande à être développée.

Si les RASED sont souvent présentés comme un recours possible, leur intervention est jugée trop tardive ou inadaptée. On considère qu'ils doivent apporter une aide autant aux enseignants qu'aux élèves. De même, la carence de la médecine scolaire est dénoncée et on souhaite l'intervention d'infirmières, d'assistantes sociales, d'orthophonistes, de pédo-psychiatres et autres spécialistes de la remédiation. Le rôle du psychologue scolaire est jugé important « *dans l'explication et l'aide apportée aux parents et aux enseignants* » (écoles de l'arrondissement de Guingamp).

DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Les formations initiale et continue des enseignants sont considérées non seulement comme indispensables, mais comme « indissociables ». Sous ces deux aspects, la formation est largement dénoncée comme insuffisante et inadaptée, alors que la société change, que les élèves sont plus difficiles et moins aptes à faire des efforts, et que les enseignants se sentent davantage démunis.

La formation initiale

La formation initiale est trop courte (notamment à cause de l'organisation des deux années autour du concours). La demande est unanime pour qu'elle soit beaucoup plus « concrète ». La formation devrait partir « *davantage du terrain et moins de l'université* ». D'où certaines interrogations sur les IUFM : les enseignants sont-ils assez proches des pratiques de terrain ? Les contenus sont-ils obsolètes ? L'insistance est mise sur le tutorat et le contact avec les enseignants chevronnés.

En tout état de cause, deux insuffisances sont très majoritairement dénoncées : la formation pour l'école maternelle et l'éducation spécialisée.

À ces carences s'ajoute le besoin grandissant d'une préparation à la fonction de directeur d'école puisque, faute de candidats, de nombreux enseignants débutants sont tenus d'exercer cette fonction. On propose également « *une spécialisation pour les enseignants de GS/CP afin de développer la pédagogie et les méthodes de lecture et une formation sur les processus d'apprentissage* ».

La question des lauréats des listes complémentaires est également rappelée, en soulignant le paradoxe qui consiste à placer des candidats sans formation directement devant des élèves.

La formation continue

Il existe une demande forte en matière de formation continue, qui prend des formes diverses. À de nombreuses reprises, les enseignants expriment le souhait d'avoir plus aisément accès aux expériences de leurs collègues et de disposer de lieux et de moyens d'échange. Ils souhaiteraient également avoir un accès facilité aux résultats de la recherche.

Quant aux stages de formation continue, on constate la baisse constante de leur volume, alors que le métier évolue. Les débutants n'y ont pas accès, ce qui est regrettable. Les contenus sont jugés sévèrement inadaptés aux besoins et à la demande. On souhaite « *que la formation évolue et que l'on ne retrouve pas la formation à l'identique d'il y a dix ans* ».

Les enseignants aimeraient avoir la possibilité de voir ce qui se fait ailleurs, d'élargir leur vision à d'autres métiers, à la fois pour mieux exercer leur profession et pour avoir plus de facilité à en

changer. « *Ouvrir le monde enseignant au monde du travail, par le biais de conférences ou de stages dans le privé.* »

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Les modalités actuelles d'évaluation sont considérées comme très insatisfaisantes. Mais une carrière organisée davantage autour du « mérite » suscite bien des réticences, car la notion même de mérite des enseignants n'est pas claire : un enseignant méritant est-il celui qui s'investit dans son travail, qui suscite l'intérêt de ses élèves, qui couvre les programmes ?

Les enseignants demandent la création de cellules d'écoute pour les « *enseignants qui devraient être aidés et non culpabilisés* ».

La question des « moyens » a été largement envisagée au cours des débats. Si la question des effectifs par classe est évoquée, les demandes portent prioritairement sur les aides-éducateurs, les décharges de service (notamment des directeurs d'école) et le renforcement des réseaux d'aide spécialisée.

5.2 Les débats dans les collèges

Le collège occupe une place centrale dans le système éducatif, puisqu'il prolonge l'école primaire en donnant à tous une culture de base commune, et qu'il cherche à préparer les élèves à leur avenir : études longues ou formation professionnelle.

En positif, on rappelle la référence aux valeurs traditionnelles de l'École de la République, l'existence de l'école maternelle ; on fait état de l'ouverture de l'École sur la société, de la qualité des enseignants et des outils de travail, de la prise en charge des handicaps, des effectifs adaptés des classes en ZEP et en REP.

Plus nombreux, les constats négatifs reprennent des critiques souvent entendues. Face à la complexité des programmes, ils insistent sur les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés dans leur rôle éducatif et sur la gestion des élèves en difficulté, qui, après quatre années « *vont jusqu'à perdre certains acquis du primaire (...) et le sens de l'utilité de l'École* ». Ils récusent le fait que le collège, voire l'École,

puissent résoudre tous les problèmes, les « *difficultés pour l'École de porter des valeurs que la société ne reconnaît plus prioritairement* » et dénoncent un déficit du rôle éducatif des parents : crise de l'autorité parentale, manque d'implication, crise de confiance entre parents et enseignants.

Le problème récurrent de l'insuffisance de moyens humains, tant qualitative que quantitative, pour atteindre les objectifs fixés est posé régulièrement ; il est couplé à la nécessaire évolution de la formation des professeurs tant initiale que continue, « *formations refusées à bon nombre d'enseignants, souvent ceux les plus en difficulté* ». De même, en liaison avec le manque d'exigences à l'école élémentaire, notamment du fait de la suppression des devoirs à la maison, on indique que les élèves ne travaillent pas assez ou bien travaillent mal tout en travaillant trop, parce qu'ils ne savent pas comment apprendre et travailler.

LA QUESTION DU COLLÈGE UNIQUE

Dans ce contexte, la discussion de fond porte sur le concept de « collège unique », l'ambiguïté étant entretenue en permanence entre collège unique et collège pour tous. Le collège pour tous doit-il être identique ou très différent du collège unique ? On aimerait conserver des enseignements communs à tous les élèves, tout en différenciant leurs parcours afin de prendre en compte des différences de rythmes, de valeurs et de goûts propres à chacun. Visiblement, les participants sont déchirés entre d'une part les faits de terrain (hétérogénéité sociale, culturelle et cognitive ingérable, « *dictature* » des programmes, préparation des meilleurs pour le lycée), et d'autre part le dogme du collège pour tous avec des contenus identiques pour tous ! Cela fait que le « collège unique » n'est que rarement rejeté en bloc avec retour pur et simple aux classes de niveau et orientation précoce irréversible. En revanche de très nombreux aménagements sont suggérés :

- revoir l'évaluation (« *on ne dit pas aux élèves quelles sont les compétences acquises ou à acquérir, (...) on se contente de noter !* ») et ses corollaires : organisation du soutien pour traiter des carences, mise en œuvre de stratégies pédagogiques différenciées...

-
- prévoir un cursus souple, par matières, diversifier les parcours en fonction des rythmes individuels d'acquisition. Cela permettrait d'éviter les redoublements globaux (« *on recommence toutes les matières sans tenir compte des acquis* ») et permettrait d'organiser les progressions non plus en fonction de l'âge, mais en fonction des compétences maîtrisées. Il conviendrait aussi de rendre crédible le brevet des collèges ;
 - maintenir le « collège unique » en classes de 6^{ème} et de 5^{ème} (cycle de mise à niveau en créant une ou des classes de 6^{ème}/5^{ème} en deux ou trois ans), puis diversifier les cursus en fonction des compétences et aptitudes constatées. Prévoir des passerelles efficaces permettant des réorientations à tout moment en classes de 4^{ème} et de 3^{ème} ;
 - développer ou institutionnaliser le travail en équipe dans l'établissement (permettre l'organisation du travail des élèves dans la semaine, la répartition des contrôles, l'écoute...) et renforcer les partenariats avec les entreprises et la communication avec les parents d'élèves, valoriser le travail manuel ;
 - recentrer les programmes sur l'essentiel, les rédiger en termes d'objectifs cognitifs et méthodologiques. Organiser la formation des enseignants, de tous les enseignants, en conséquence, sans négliger leur mission éducative ;
 - prévoir des créneaux dans l'organisation pédagogique pour permettre aux élèves de construire leur « *projet de vie* ».

Les participants sont visiblement conscients que la majorité des propositions faites rejoint très souvent l'existant, mais faute de moyens, faute de formation pédagogique adaptée, voire de motivation, ces propositions ne sont pas opérationnalisées.

À noter également que tout ce travail ne peut être envisagé qu'avec des élèves maîtrisant les compétences de base : lire, écrire, compter.

Les synthèses ne font en général pas mention de divergences sur les éléments du constat, même si on peut imaginer que les avis pouvaient être différents entre parents et enseignants, notamment sur le rôle éducatif de chacun.

FAIRE RÉUSSIR LES ÉLÈVES

Dans ce cadre, les réflexions au sein des collèges ont porté majoritairement sur deux sujets : « *Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ?* » et « *Comment l'École doit-elle s'adapter à la diversité des élèves ?* »

Repenser les deux premières années pour les adapter au rythme individuel de chaque enfant

Repenser la classe de 6^{ème} comme un sas d'adaptation entre le primaire et le secondaire semble à beaucoup l'un des facteurs de réussite possible de tous les élèves. On pourrait concevoir *a priori* : soit la « classe de 6^{ème} » sur deux ans, soit le « cycle » classe de 6^{ème} et classe de 5^{ème} réparti sur trois ans, afin de différencier les rythmes scolaires selon des critères positifs : besoin de combler des lacunes au sortir de l'enseignement primaire, ou volonté plus ou moins grande de s'investir au collège en fonction d'activités extra-scolaires plus ou moins prenantes (activités artistiques et sportives, par exemple). Soulignons que ces critères, se voulant positifs pour le développement de l'enfant, n'induisent pas un retour à des « filières » antérieures au collège unique dont chacun voudrait conserver les valeurs.

Notons que, de manière très fréquente, les programmes semblent trop lourds à traiter en seulement deux années. Or, on ne peut pas automatiquement exiger d'un élève de collège une quarantaine d'heures de travail hebdomadaire (heures de cours et travail à la maison) et plus, quand la règle recommandée pour les adultes est de trente-cinq heures. L'une des équivoques réside dans la durée des vacances, mais l'essentiel est ailleurs et on doit tenir compte des particularités de chaque élève : lacunes antérieures, intensité de l'investissement hebdomadaire possible et même souhaité.

Dans cet esprit, différencier les rythmes tout en conservant l'objectif d'une culture commune pour tous consisterait à conserver les mêmes programmes, tout en distinguant, au début de l'année et dès la classe de 6^{ème}, au libre choix des familles, après avis consultatif des professeurs, des classes dont l'objectif serait l'arrivée en classe de 4^{ème} en deux ans ou bien en trois ans. L'objectif ne serait pas d'instaurer des classes de niveaux différents ou des « filières » déguisées, mais de répondre à des besoins différents en termes de rythme

d'apprentissage. La différence pour les élèves serait ainsi dans le rythme d'acquisition des mêmes connaissances et non pas dans les contenus ou les objectifs. On parviendrait de la sorte à réconcilier la notion de collègue unique avec celle de collègue pour tous et pour chacun, en mettant mieux les principes en cohérence avec la réalité.

Cela permettrait de réduire les redoublements, avec leur caractère stigmatisant, et les incompréhensions fréquentes entre les professeurs et les élèves ou leurs parents au sujet de la quantité de travail hebdomadaire qui semble souhaitable aux uns, mais impossible à fournir aux autres. Il serait bien sûr possible de modifier son inscription dans une classe à rythme plus rapide ou plus progressif en fonction des possibilités des établissements. Aucun choix ne serait irréversible : on peut accélérer ou ralentir sa progression vers la classe de 4^{ème} à condition d'en formuler la demande dans des délais conformes avec la gestion des établissements.

Adapter les rythmes scolaires et aider les élèves qui en ont besoin

Une concertation plus étroite entre les professeurs serait appréciée, afin de veiller à une répartition régulière du travail à la maison au cours de chaque semaine. On note en ce sens un certain décalage entre les normes sociales et les normes scolaires qui rendent certaines exigences plus difficiles à faire accepter. Une hypothèse périodiquement envisagée a été d'allonger la durée de l'année scolaire afin d'alléger le travail hebdomadaire et d'harmoniser l'École avec les pratiques sociales de référence.

Le « modèle allemand » est aussi régulièrement invoqué. On pourrait ainsi garantir aux élèves un achèvement des cours en milieu d'après-midi, tout en réservant du temps pour des études encadrées, afin d'apprendre les leçons et d'obtenir une aide aux devoirs dont certains élèves sont totalement démunis à la maison. Ce modèle conviendrait particulièrement bien au cycle composé de la classe de 6^{ème} et de 5^{ème} permettant l'accès à la classe de 4^{ème} en trois ans, mais pourrait fonctionner avec le cycle en deux ans, ces propositions ayant été formulées sans lien nécessaire entre elles. Il y a toutefois ici deux conceptions du rapport à l'École qui, au lieu de s'affronter, pourraient se

compléter en prenant en considération l'existence de rythmes de travail scolaire différents selon les élèves.

La mise en place d'aide aux devoirs, d'études surveillées, de suivi individualisé est constamment réclamée. Les élèves ne savent pas toujours travailler, ne savent pas comment s'organiser pour apprendre et manquent souvent de méthode. Ces dispositifs complémentaires permettraient d'accompagner les élèves au plus près de leurs besoins et d'améliorer leurs méthodes d'apprentissage afin de les préparer à remplir des objectifs à plus long terme. Il conviendrait également de créer des heures de soutien dans les disciplines instrumentales sur des points précis du programme pour les élèves en ayant ponctuellement besoin (le groupe de soutien ne sera ainsi jamais constitué des mêmes élèves). Sans ces bases, ils ont du mal à suivre les autres enseignements et perdent un temps considérable par manque de connaissances et de compétences en matière d'organisation de leur propre travail.

Diversifier les cursus à partir de la 4^{ème}

En classes de 4^{ème} et de 3^{ème}, la très grande majorité des avis exprimés prône une diversification des cursus en fonction des compétences et appétences constatées, en prévoyant des passerelles efficaces permettant des réorientations à tous moments. L'hétérogénéité des classes, liée à la conception actuelle du collège unique, semble la source de souffrances scolaires et d'un profond malaise éprouvé par les acteurs et les partenaires du système éducatif. Il conviendrait de rechercher la cohérence des programmes et des méthodes pédagogiques entre le primaire et le collège, en évitant notamment les redondances. Certains participants signalent toutefois que les redondances dans les programmes peuvent permettre aux professeurs d'offrir une seconde chance aux élèves les plus en difficulté, tout en permettant aux meilleurs d'approfondir ces mêmes notions. Les interprétations peuvent être divergentes au niveau des contenus des programmes, mais on s'accorde généralement à les recentrer sur les fondamentaux, c'est-à-dire des objectifs de compétence précis ; cela n'interdit pas d'avoir plusieurs niveaux d'approfondissement, selon les profils et compétences des élèves.

Le fonctionnement par unités de valeur et objectifs à atteindre est fréquemment suggéré. Des réserves sont cependant

émises sur les conditions de sa mise en œuvre, compte tenu notamment des contraintes d'emploi du temps et de salles (notamment spécialisées). Le rythme de progression pourrait être ainsi adapté en fonction des capacités de chaque élève et permettrait un redoublement par matière, par niveau, et non plus par année entière. En effet, le redoublement d'une année entière pour deux ou trois matières seulement semble particulièrement démotivant pour les élèves et tend à dramatiser inutilement la notion de redoublement.

Rendre les programmes réalisables et plus attractifs

Les programmes devraient être recentrés sur l'essentiel, en recherchant un juste équilibre entre le concret et l'abstrait ; cela conduit à revoir les démarches pédagogiques afin de partir le plus souvent possible du réel, de situations concrètes, pour passer progressivement à la conceptualisation et finalement *« rassurer l'élève sur le bien fondé des études pour un avenir plus sûr »*.

Ces connaissances devraient, selon certains, être validées à la fin de CM2 et à la fin de la classe de 3^{ème} par un examen donnant le droit de passer dans la classe supérieure selon les modalités du brevet actuel qui prend en compte le contrôle continu. Le conseil de classe en fin de 3^{ème} devrait donner, dans cet esprit, un avis quant à l'obtention du diplôme.

Il conviendrait aussi de différencier les compétences reconnues en développant les activités manuelles, les sciences expérimentales, les disciplines artistiques, car ces matières sont déjà valorisées à l'école élémentaire. Donner une plage de liberté et d'initiative à l'enseignant à l'intérieur des programmes lui permettrait d'adapter les rythmes de progression et son enseignement à la réalité de sa classe, faciliterait les initiatives pédagogiques individuelles et pourrait renforcer l'interdisciplinarité.

En même temps, le collège pour tous ne devrait pas se limiter à une offre unique de formation, car les élèves sont tous différents, apprennent à des rythmes différents et s'intéressent à des apprentissages très divers. L'offre unique de formation est ressentie comme un obstacle à la prise en considération des élèves dans leur singularité, ce qui engendre des tensions réciproques entre l'institution et les élèves qui voudraient s'y inscrire d'une façon particulière.

Il faudrait ainsi permettre aux collèves de développer des offres alternatives, qui puissent rendre l'élève actif par une pédagogie non figée et variée, en favorisant les projets et les actions collectifs nécessitant l'investissement des élèves avec une notion de défi, en développant l'entraide entre élèves et le tutorat.

Évaluer les élèves de manière différenciée

Les modalités de l'évaluation devraient être aménagées, en définissant les exigences fondamentales exigibles en collège et en donnant à l'évaluation une connotation plus positive : valoriser les réussites, laisser toute leur place aux apprentissages en évitant d'emblée la notation sanction.

L'élève doit pouvoir être évalué dans sa globalité (comportement général, motivation, résultats scolaires). Les notes doivent être davantage expliquées aux élèves et aux parents. L'évaluation des niveaux et le passage d'un groupe à l'autre pourraient se faire trimestriellement.

En général, on considère que le redoublement doit être approuvé par l'élève et par ses parents pour être efficace. Les positions défendues sont analogues lorsque la question de l'orientation des élèves est considérée : ne pas orienter par défaut et d'une manière impérative, éclairer, informer, dialoguer avec l'élève (plus de conseillers d'orientation demandés) pour l'associer à son orientation et éviter ainsi les ruptures dans la communication et la motivation, compte tenu des risques d'échec et de violences accrus.

Repenser le processus d'orientation

Un consensus se dégage pour constater l'échec de l'actuel processus d'orientation vers la voie professionnelle qui se fait dans la plupart des cas trop tardivement, après de longues années d'échec dans les matières générales, et par défaut. Mais il n'y a pas d'unanimité sur les solutions.

Faut-il mettre en œuvre l'orientation dès la classe de 5^{ème} pour les élèves en difficulté ou bien faut-il attendre la maturité de l'enfant et l'acquisition de bases solides de culture générale ? La solution évoquée plus haut, permettant de choisir un cycle de deux ou de trois années pour les classes 6^{ème} et de 5^{ème}, pourrait être plus consensuelle.

Quelques pistes complémentaires sont proposées, notamment à partir de la classe de 4^{ème} :

- en matière d'information d'abord : développer l'ouverture des collèves vers le monde du travail, développer l'information sur les métiers dès la classe de 6^{ème} (par des stages de courte durée et la diffusion en classe ou en libre accès de films sur les métiers), introduire des activités manuelles dans les programmes dès la classe de 6^{ème} ;
- en matière d'accompagnement ensuite : impliquer l'ensemble de l'équipe éducative dans le processus d'orientation, notamment les enseignants, augmenter la présence des conseillers d'orientation ;
- on propose parfois de développer l'alternance avec les lycées professionnels dès la classe de 4^{ème}, et des classes passerelles permettant l'aller-retour entre l'enseignement général et des filières plus spécialisées.

Certains participants demandent l'abaissement de l'âge légal d'accès au travail pendant l'été, afin de permettre une initiation aux métiers dès l'âge de 14 ans ; cela permettrait d'effectuer de meilleurs choix d'orientation en s'appuyant sur des expériences vécues par les jeunes dont on reconnaîtrait ainsi l'aptitude à se projeter dans une vie d'adulte pendant un court moment. Certains élèves ne peuvent réussir à l'école parce qu'ils auraient d'abord besoin d'avoir une meilleure image d'eux-mêmes ; les responsabilités qui pourraient leur être ainsi confiées, hors de l'univers de l'école, pourraient jouer un rôle positif dans ce sens.

Enfin, aucune orientation ne devrait être définitive : la découverte des métiers devrait être considérée comme un apprentissage aussi digne qu'un autre et les classes passerelles recueillent un large assentiment.

Former et accompagner les enseignants

Pour cela, il faut mieux former les enseignants : à la gestion de l'hétérogénéité, à la pédagogie différenciée, aux nouvelles technologies, à l'interdisciplinarité, aux différentes méthodes et modalités d'évaluation et surtout aux situations de crise. Une formation guidée par les demandes des intéressés est souhaitée afin de demeurer au plus près des besoins ressentis et exprimés par les professeurs en exercice devant des élèves.

La notion de « formation psychologique » des enseignants apparaît régulièrement, sans qu'on sache très bien s'il s'agit

d'apprentissage professionnel du tact psychologique ou d'études de psychologie à proprement parler. De même, on demande souvent « des psychologues dans les établissements » au service des élèves et des maîtres, notamment dans les situations de crise, sans qu'on soit éclairé sur ce que les participants entendent sous cette dénomination. On peut peut-être interpréter cette demande d'aide « psychologique » comme la manifestation d'un désir de comprendre des situations de crise lorsqu'elles apparaissent. On perçoit aussi un profond besoin d'instaurer une meilleure communication et de mutualiser les compétences. Il reste à donner des cadres suffisamment souples à ces aspirations pour ne pas susciter de rejets consécutifs à la rigidité des structures elles-mêmes.

Les conditions d'affectation des enseignants en ZEP et en REP font, elles aussi, l'objet de critiques. Il conviendrait de ne plus affecter d'enseignants inexpérimentés ou non formés dans les zones sensibles et de les rendre suffisamment attractives par un système de compensations financières et de dispositifs de soutien accrus. L'idée est que les enseignants les plus méritants en viennent à demander spontanément ces établissements et souhaitent sincèrement y demeurer afin de souder des équipes éducatives expérimentées, immédiatement opérationnelles et suffisamment efficaces. Il conviendrait donc de faire en sorte que l'affectation en établissements sensibles ne soit plus un choix par défaut, dans l'attente d'un avenir meilleur, mais l'expression d'une volonté d'assumer ces difficultés, parce qu'elles font l'objet d'une reconnaissance de la part de l'institution et qu'elles peuvent donner lieu à un exercice professionnel tout aussi passionnant, à condition de constituer en objectifs la résolution de certains problèmes.

Restaurer la confiance entre les parents et l'École

Les relations entre enseignants et parents font l'objet, de la part des premiers, d'un certain nombre de réflexions. Il faudrait ainsi favoriser le dialogue entre les parents et les enseignants, intégrer les parents à la vie de l'établissement, les impliquer dans une réflexion sur la sanction, favoriser leur information, tenir compte de la barrière de la langue en utilisant les services de traducteurs, voire aider les parents en difficulté d'encadrement éducatif par l'intervention de travailleurs sociaux. D'aucuns avancent l'idée d'une mise sous tutelle spécifique de parents en difficulté face à l'École pour l'encadrement de la scolarité des

enfants (échappatoires devant la perspective de rencontres avec les professeurs, absence de vérification du travail de l'élève, manque d'autorité et de sens de la sanction, etc.). D'autres suggèrent le recours à l'Internet pour favoriser les échanges entre les professeurs et certains parents à l'emploi du temps irrégulier ou surchargé qui les rend peu disponibles pour des rendez-vous. Dans ces conditions, on pourrait aussi plus facilement instaurer une médiation grâce aux activités des associations de parents d'élèves.

DÉFINIR LES MISSIONS ET VALEURS DE L'ÉCOLE

Les réunions de collège ont aussi abordé les questions relatives aux missions et valeurs de l'École. Revient alors, dans les interventions, la référence à un certain nombre de mots clés :

- l'égalité : égalité des chances, réponse aux besoins de tous et de chacun ;
- la laïcité : « définition d'un espace public où peuvent se rassembler les futurs citoyens pour expérimenter périodiquement en commun ce qui les unit et non ce qui les divise » ;
- la liberté et l'autonomie de l'individu ;
- la citoyenneté : formation des citoyens et de leur esprit critique ;
- le service public : universel, identique sur l'ensemble du territoire, facteur d'intégration ;
- la solidarité, la tolérance, le respect, le travail et la mixité...

La construction d'un document recensant clairement les valeurs de l'École et distribué aux familles est proposée.

Deux missions pour l'École : instruire et éduquer

Deux mots, indissociables du métier d'enseignant, ressortent des discussions : instruire et éduquer. Pour cela, il faut former les enseignants et solidariser les équipes éducatives ; cela suppose de développer des postes et des compétences afin de les renforcer. Tous les membres des équipes éducatives contribuent à l'orientation, à l'éducation et à la santé des élèves. Ce travail a été souligné tant par les professeurs que par les parents et les élèves eux-mêmes. Il existe de grandes

inquiétudes au sujet de leur devenir en nombre et en qualité de statut, mais d'autres voix, moins nombreuses, évoquent les moyens supplémentaires qui pourraient provenir des collectivités locales. Reste l'épineux problème de la péréquation nationale et les critiques sont alors nombreuses.

Deux priorités pour l'enseignement en collège

La maîtrise de la langue et le développement de la culture générale ressortent comme les priorités du collège en matière d'enseignement. Former un esprit critique possédant des méthodes de travail et d'apprentissage paraît plus fondamental que de produire une accumulation de savoirs en apparence « encyclopédiques », mais sans aucun lien entre eux. C'est pourquoi l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont en général bien considérées par les acteurs du système et jugées motivantes pour les élèves. Il s'agit en effet de donner du sens aux apprentissages en montrant les liens qu'il est possible d'établir entre eux. Toutefois, travailler de façon à permettre aux élèves de donner du sens aux apprentissages exige du temps, car il faut non seulement apprendre un élément du programme, mais encore savoir le mettre en perspective et l'utiliser avec discernement.

C'est pourquoi il conviendrait de distinguer « esprit encyclopédique » ou « tête bien faite » et « empilement des savoirs juxtaposés » ou « tête bien pleine ». Pour cela, est avancé un ensemble de propositions : chercher à obtenir une meilleure cohérence des programmes entre le primaire et le collège, revoir les cycles et notamment les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} (« *c'est la vitesse qui perd l'enfant* »), introduire un volet travail manuel et disciplines artistiques et sportives dans le socle commun, constituer des groupes réduits (groupes de niveau et de besoins surtout)... On propose aussi d'améliorer les échanges entre enseignants (de CM2 et de 6^{ème} d'une part, de collèges et de lycées d'autre part), par la mise en place d'un système de visites, de rencontres entre collègues situés dans des établissements qui peuvent être différents, en amont et en aval de chaque formation dispensée.

SPÉCIFICITÉS DES COLLÈGES EN ZEP

Les synthèses des débats organisés dans les collèges situés dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ne présentent pas

de différences importantes du point de vue des sujets qui ont été discutés, des constats énoncés ou des propositions formulées ci-dessus. Les collèges en ZEP apparaissent sous cet angle comme des établissements comme les autres. Mais la tonalité des débats accentue les traits. Un certain pessimisme ou sentiment d'échec domine et traduit les difficultés rencontrées. La tonalité du constat est particulièrement sombre.

Toutes les carences sont soulignées : du manque de moyens et même de leur diminution, aux parents absents en passant par des élèves démotivés ou en opposition. Aucun élément positif n'est mis en valeur à l'exception de la mise en place des itinéraires de découverte jugés « assez riches », mais dont on se demande s'ils seront conservés en 2004. Le grand accusé, outre les changements sociétaux (« *une nouvelle société se crée* »), est l'école élémentaire. Certains vont jusqu'à parler de « *l'ineptie d'accueillir au collège des élèves qui n'ont pas acquis les compétences suffisantes pour assimiler et comprendre le contenu des programmes* ».

Les propositions visent systématiquement les élèves en difficulté ou en grande difficulté

Le collège qui reste « unique » dans son principe doit se diversifier et s'adapter en :

- créant des « collèges hors les murs » avec possibilité de réintégrer les structures normales ;
- proposant des enseignements diversifiés et des options plus nombreuses dès les classes de 5^{ème} et 6^{ème} ;
- permettant aux enfants de « reprendre pied » avant l'entrée au collège ;
- créant des « classes relais » plutôt que faire redoubler ;
- réduisant le nombre des professeurs intervenant devant chaque classe de 6^{ème} et de 5^{ème}.

En amont, l'école primaire doit :

- réduire les effectifs du CP ;
- repérer précocement les élèves en difficulté en liaison avec les familles et les structures médico-sociales ;
- mieux prendre en compte les rythmes de l'enfant.

La complémentarité entre parents, professeurs et élèves est souvent affirmée, mais la communication entre eux semble difficile :

- la position des parents est ambiguë : ils demandent de rétablir des règles, de la morale, mais ils sont prêts à soutenir, vaille que vaille, leur enfant face aux professeurs : *« Ce sont les parents qui apprennent l'incivilité et l'impolitesse à leurs enfants . Il faut enseigner le civisme »* ;
- la différence de culture entre la famille et l'école est souvent stigmatisée ;
- les parents ne viennent pas aux réunions parents/professeurs ;
- faut-il créer une école des parents, notamment pour ceux qui sont le plus en difficulté ?

Dans les collèges de ZEP, pas plus qu'ailleurs, les participants ne proposent de modifications statutaires radicales quant aux enseignants. Mais plus qu'ailleurs, ils estiment que l'institution doit porter une attention particulière à leurs conditions de travail, à la valorisation de leur action et à leur formation. On relève ainsi en matière de « recrutement » qu'il faudrait prévoir des entretiens de motivation lors du recrutement, que les concours sont trop théoriques. En matière de « formation », la formation à l'IUFM est jugée trop théorique, une formation plus pratique est souhaitée, comme apprendre à placer sa voix, gérer un groupe, connaître les adolescents, etc. On souligne que la formation psychologique des enseignants nommés en zone sensible est indispensable, surtout des plus jeunes. Enfin on déplore que la formation continue soit inorganisée et revue à la baisse. En matière de « carrière », il faudrait diversifier les évolutions de carrière des enseignants, valoriser le métier d'enseignant, les nominations en ZEP (en termes de points au barème, d'aide au logement, de gains pour la retraite, etc.). À défaut d'une fusion des corps enseignants une plus grande perméabilité serait envisageable pour améliorer la connaissance mutuelle des écoles primaires et des collèges.

En ce qui concerne les autres personnels, l'absence ou la présence insuffisante des infirmières, des assistantes sociales et de psychologues est souvent regrettée.

L'orientation est plus souvent discutée que dans les autres collèges publics

La formation à l'orientation doit être précoce avec des modules de découverte négociés avec les entreprises. L'information des parents doit être plus transparente. Le lien avec l'entreprise et l'enseignement professionnel est omniprésent : « *Les jeunes doivent être sensibilisés à la vie active et au monde du travail* ». La voie professionnelle fait l'objet, dans telle synthèse, du développement suivant : « *La formation professionnelle a l'avantage de comporter plusieurs paliers : BEP/CAP/BAC/BTS alors que dans les filières générales, de la 2^{nde} au DEUG, voire licence, il n'existe pas d'autres marches, le bac n'étant perçu par les parents et le milieu professionnel, qu'un feu vert pour la poursuite des études longues* ».

La conclusion de telle autre synthèse est éloquent : « *Il faudrait introduire plus de technique et de professionnel dans le socle commun du collège, ainsi qu'une sensibilisation aux métiers, à la vie professionnelle par des échanges entre professeurs de collèges (PLC) et professeurs de lycées professionnels (PLP), des visites en lycées professionnels, des forums de métiers, etc. Il faudrait concevoir le collège comme fin de scolarité obligatoire (socle commun) et non comme propédeutique du lycée général, ceci induisant une sélection par défaut vers les voies professionnelles* ».

En conclusion, on souhaite dans nombre de collèges situés en ZEP réaffirmer l'idéal d'un collège pour chacun qui « *favorise le développement et l'épanouissement de tous* ». Dans cet esprit, on trouve nécessaire de diversifier les méthodes pédagogiques afin de prendre en compte toutes les formes d'intelligence et de donner un bagage solide à tous au sortir du collège.

5.3 Les débats dans les lycées d'enseignement général et technologique

Les réunions organisées dans les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) ont surtout traité des thèmes concernant la réussite des élèves, souvent associés à la réflexion sur les missions de l'École. La question de la décentralisation a été retenue assez fréquemment, même si les propositions à ce sujet sont restées très limitées. Par contre

l'Europe, la formation tout au long de la vie ou l'autonomie des établissements, thèmes pourtant au cœur de nombreux débats actuels, n'ont été évoquées que dans de rares réunions.

LE LYCÉE S'INSCRIT DANS L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE

« *On ne naît pas républicain, on le devient* » La conviction que l'École doit voir préservé le rôle que la République lui assignait à ses débuts, être l'« institutrice du peuple », est largement partagée. L'École reste une des meilleures ressources pour assurer l'émancipation et la dignité de ceux qui seront les citoyens de demain. Le lycée en est une des composantes, au même titre que l'école primaire et le collège.

La devise de la République française, si elle n'est plus toujours inscrite aux frontons des écoles, des collèges et des lycées, a gardé sa vigueur inspiratrice, même si l'ordre des valeurs n'est pas unanimement accepté.

La « liberté » reste majeure, pour protéger contre les conditionnements et les préjugés, pour « *rassembler autour de ce qui unit* » (lycée de l'arrondissement de Boulay), pour forger l'esprit critique, retenu comme le ferment le plus souvent cité de la maîtrise de la citoyenneté.

L'« égalité » est la préoccupation la plus sensible. Si l'École doit respecter les différences, elle ne doit pas reproduire les inégalités. Sa mission est de porter une forte ambition pour tous et de prendre en compte les besoins de chacun. Les conséquences sont précises, la gratuité s'impose. L'égalité implique des mesures concrètes pour s'inscrire réellement dans les faits et s'adapter aux difficultés inhérentes à la nouvelle donne sociale.

La « fraternité » se traduit aujourd'hui en « vivre ensemble ». Apprendre la tolérance et le respect de l'autre, rejeter la discrimination comme la dérive communautaire apparaissent comme les piliers de l'éducation et la conséquence directe d'une bonne instruction.

Une valeur, inscrite au cœur des précédentes, la « laïcité », affirme sa prégnance même si les acceptions en sont diverses. Le sentiment général est que l'École est un espace laïque et doit rester un lieu d'expression formant à l'objectivité, à la mesure, à l'écoute. L'enseignement du fait religieux et de

l'histoire des religions est souvent proposé comme un appui pour donner tout son sens et son équilibre à la nécessaire mixité sociale.

La vision de l'École découle d'un choix de société

« *Pour définir l'École, il faut savoir quelle société nous voulons* » (lycée de l'arrondissement de Saintes). Quelques clivages apparaissent dès lors à partir de deux grandes questions : instruire et/ou éduquer ? Culture générale et/ou préparation à la vie active ?

L'option la plus répandue privilégie l'égalité ; on associe alors instruire et éduquer ; la culture générale et la préparation à la vie active s'enrichissent mutuellement, la première conférant à la seconde une garantie d'adaptabilité à long terme, la seconde introduisant sur la diversité des points de vue. Lorsque la liberté prime, les références au savoir et la culture générale dominent, parfois à l'exclusion de toute autre préoccupation ; mais cette option est minoritaire. Ceux qui mettent en avant le « vivre ensemble » mettent l'accent sur l'importance d'apporter en complément indispensable des activités favorisant l'intégration sociale et une ouverture culturelle non-académique.

Former à un métier s'impose pour beaucoup comme une exigence, liée aux réalités du monde économique. Sans jamais devenir une mission fondamentale de l'École, elle est alors perçue comme un rempart contre les incertitudes de l'avenir professionnel, contre la montée des « intérêts marchands » dans la nouvelle donne mondiale.

L'École face aux défis du monde contemporain

L'École a vocation à résister aux dérives de la société. Cette opinion est très largement exprimée. Le monde extérieur devient pour beaucoup une menace ou une source de désarroi, qu'il s'agisse de l'évolution rapide et continue de l'environnement social ou de la domination de la culture médiatique.

L'École se doit de lutter, le plus tôt possible, dès la maternelle, contre les effets de ces facteurs de dilution des repères. À la légèreté intellectuelle du consumérisme et du « *zapping* », à la légèreté morale de l'argent facile et du scoop, les enseignants ont le sentiment de porter, parfois seuls et donc avec angoisse, la responsabilité de répondre en faisant retrouver le goût de l'effort et du travail et en restaurant l'autorité. Ils en appellent à

la cohésion de la communauté éducative, et surtout aux familles, pour les aider à corriger la banalisation des innombrables incivilités quotidiennes, tout autant que pour favoriser la réussite scolaire.

Dans ce monde en mutation, tous s'accordent pour signaler l'importance, mais aussi la difficulté, de construire l'autonomie de l'élève et de structurer sa faculté d'adaptation. Les avis sont partagés pour décider de ce qui doit constituer le socle commun des connaissances et des compétences. Le risque d'alourdir les programmes pour suivre l'accroissement des savoirs et des techniques, de surcharger les horaires pour ouvrir au monde de l'emploi et d'ajouter ainsi un facteur de dispersion, inquiète les enseignants, les parents comme les élèves. C'est pourquoi la primauté des apprentissages fondamentaux, lire, écrire, compter, est affirmée, très fortement. La lutte contre l'illettrisme est la priorité première.

Le lycée ouvre la porte de l'Europe

L'ouverture européenne n'est pas une préoccupation centrale, même si ceux qui l'évoquent sont de chauds partisans de la création d'une identité européenne, qui ne peut que s'appuyer néanmoins sur une construction solide de l'identité française et régionale. Des projets seraient bien accueillis de révision des programmes élargis à l'espace européen pour la littérature et l'histoire, de renforcement de l'apprentissage des langues, devant pour certains commencer très tôt en primaire, avec le souci de maîtriser deux langues étrangères européennes et la volonté – non unanime et parfois vivement contestée – d'imposer l'anglais à tous comme langue de communication.

LES LYCÉES CONFRONTÉS À LA MASSIFICATION

L'arrivée d'élèves plus nombreux et dont certains présentent de graves lacunes au niveau des connaissances de base, l'échec important à l'issue de la 2^{nde} de « détermination », ont posé fortement le problème de l'orientation en fin de 3^{ème} et de 2^{nde}, orientation que le souci d'éviter des échecs successifs aux élèves a rendu plus sélective. La hiérarchisation des voies et des filières de formation s'en est trouvée renforcée, ce qui pose de nouveaux problèmes à l'institution.

L'orientation acceptée dans son principe mais à améliorer dans sa mise en œuvre

L'orientation est d'abord assimilée à la décision d'orientation et à la procédure d'affectation : c'est l'orientation subie. Cette expression, très fréquente, exprime l'inquiétude et souvent la déception des parents, des élèves mais aussi d'un grand nombre d'enseignants dont beaucoup sont heurtés dans leurs convictions éducatives : « *Les élèves doivent s'orienter eux-mêmes en accord avec les parents et les professeurs* » (lycée de l'arrondissement de Bordeaux). L'orientation est subie, parce qu'elle ne prend en compte presque exclusivement que les notes, que l'établissement n'offre pas toutes les possibilités et que les élèves et les parents privilégient le plus souvent la proximité géographique pour des raisons affectives ou financières. Elle est également subie parce qu'il y a un fort déterminisme social. « *Les élèves issus des classes sociales défavorisées ne perçoivent plus l'École comme un moyen d'ascension sociale ; il faut lutter contre ce déterminisme.* »

Des différences sont notées dans la façon dont est perçu l'élève « *selon que l'on est conseiller d'orientation psychologue (prise en compte de l'intérêt de l'élève presque exclusivement dans certains cas) ou professeur (pronostic fondé sur les notes essentiellement)* » (lycée de l'arrondissement de Metz) et l'on espère la synthèse du professeur principal « *qui connaît le mieux les élèves pour développer un dialogue avec eux, avec les parents et les CIO* ».

Quand et comment l'orientation doit-elle intervenir ? Les participants mettent d'abord l'accent sur l'information : « *On est bien orienté si on est bien informé* ». S'ils regrettent la méconnaissance par les parents et les élèves du système éducatif, ils s'inquiètent surtout de la méconnaissance du monde du travail. On signale aussi que « *les responsables des centres d'information ne sont pas toujours à même de conseiller précisément les jeunes et leurs parents* » (lycée de l'arrondissement de Beauvais) et que les brochures de l'ONISEP n'arrivent pas toujours dans les délais par rapport au calendrier des procédures d'orientation. Enfin le constat est fait que de nombreux jeunes ont une attitude passive dans la recherche d'information. On réclame surtout le développement de l'intervention des professionnels qui, non seulement fourniront des informations concrètes, mais aussi motiveront les

élèves par la dimension « expérience vécue » de leurs présentations. De nombreux parents demandent que les conseillers utilisent les outils existants pour donner à l'élève une meilleure connaissance de lui-même, de ses goûts et de ses aptitudes. Plus généralement, l'entretien individuel avec le conseiller d'orientation (COP) est réclamé comme un droit et même « *deux entretiens en 3^{ème}* », alors qu'est mentionnée « *la grande difficulté à obtenir un rendez-vous avec le conseiller* » (lycée de l'arrondissement de Bayonne).

L'impératif d'établir un projet partage la communauté éducative. On en souligne, en effet, la dimension motivante polarisant les efforts des élèves ; mais on mentionne aussi la difficulté pour les élèves de se projeter dans l'avenir et de faire un choix. Il y a donc un refus de stigmatiser celui qui n'a pas de projet et on admet, plus rarement, qu'« *à 14 ou 15 ans on a le droit de se tromper et de ne pas savoir ce que l'on fera plus tard* » (lycée de l'arrondissement de Chambéry).

Les débats aboutissent bien au fait que l'orientation est un processus qui doit débiter au collège. Cependant, l'éducation à l'orientation ne semble pas connue par les parents et est rarement mentionnée par les enseignants. On ne dit rien de sa pratique dans les établissements mais tout ce qui est demandé correspond à ce qui est théoriquement prévu. S'il y a unanimité pour affirmer le principe général d'une scolarité complète au collège, il n'en est pas de même en ce qui concerne les élèves en difficulté ou en délicatesse avec le collège : « *Pourquoi maintenir au collège des élèves qui savent qu'ils vont vers l'ennui, le redoublement, l'échec au brevet et n'entreront jamais en 2^{nde} ?* » Il y a dans ce cas une forte demande de diversification, parfois même d'orientation dès la fin de la 5^{ème}.

Dans le domaine de l'orientation, il y a donc une grande attente. Toutefois pour avancer dans le travail nécessité par l'individualisation de l'orientation, il faut que les professeurs aient plus de temps prévu pour cela (heures de vie de classe) ou de disponibilité et que le COP puisse être beaucoup plus présent dans l'établissement. Certains demandent même qu'il y soit rattaché à temps plein.

L'égalité souhaitée des voies et des filières

La prédominance de la filière S qui reste aujourd'hui encore la voie d'excellence et continue à être présentée comme

« *permettant de tout faire* » est fortement dénoncée. De même, la fonction sélective des mathématiques est souvent remise en cause. Ainsi le constat est parfois fait que « *l'enseignement des sciences de la vie et de la terre (SVT) est verrouillé par le passage obligé en S alors que beaucoup de professions requièrent un bon niveau en SVT et non en mathématiques* » (lycée de l'arrondissement de Dieppe). Pour redonner de l'attractivité à la filière L, il conviendrait d'enrichir le choix d'options dans chaque établissement.

La dévalorisation des filières technologiques et professionnelles est jugée dommageable par les frustrations qu'elle peut induire et injuste parce que ces filières sont porteuses d'insertions professionnelles réussies (via les bacs prof., BTS et DUT). Il faut rendre les filières industrielles plus attractives et rééquilibrer les trop fortes demandes vers les formations tertiaires. Un accord unanime s'exprime sur le rôle positif que jouent les classes « passerelles » existantes et il est vivement souhaité que des dispositifs de ce type soient généralisés entre les trois voies. Pour pallier la rupture trop importante entre le collège et le lycée, il est parfois proposé d'instaurer un cycle 3^{ème}/2^{nde}, ce qui faciliterait les choix d'orientation à la fin de la 2^{nde}, en développant une plus grande perméabilité entre les deux années, notamment par des échanges d'enseignants. Enfin on s'accorde assez généralement sur le fait que « *la remise en cause des hiérarchies entre les différentes filières (...) suppose un changement de nos représentations (...) de l'excellence et de la réussite* » (lycée de l'arrondissement de Roubaix).

Notation et évaluation : une profonde révision demandée

Le système actuel de notation est rarement défendu même si l'on signale parfois que les élèves reconnaissent l'utilité des moyens classiques de l'institution pour les motiver, notamment la notation chiffrée. Une forte majorité réclame cependant une évaluation plus formative. « *Le système actuel de notation pourrait être remis en cause en privilégiant non plus les notes mais les acquisitions plus concrètes et plus perceptibles des élèves* » (lycée de l'arrondissement d'Ussel). Les notes ne doivent pas être une sanction mais une évaluation, une appréciation des notions restant à acquérir. Certains, plus rarement, vont même jusqu'à demander d'ajouter à la note de résultats une note de comportement et une note d'effort.

D'autres avancent que « *les notes doivent être un message pour l'élève qui doit réagir et pour le professeur qui doit s'interroger sur son efficacité pédagogique* » (lycée de l'arrondissement de Forbach). Les parents ont tendance à surévaluer l'importance des notes et il y aurait une confusion regrettable, dans l'esprit des élèves, entre valorisation de leur travail et évaluation de leur propre personne ; ils se sentent souvent jugés eux-mêmes. Aussi la notation permet-elle d'expliquer certaines manifestations de violence.

Le bac n'est guère contesté dans son existence mais s'attire de nombreuses critiques. On va même jusqu'à parler de « *tyrannie du bac [qui] rend les professeurs prisonniers des programmes* » (lycée de l'arrondissement du Raincy). « *Si la Loi d'orientation voulait mettre l'élève au centre du système éducatif, aujourd'hui c'est le bac, objectif dominant de l'École, qui est au centre du système. La place prépondérante de l'évaluation des élèves, de la note, du bac bloque tous les changements* » (lycée de l'arrondissement de Metz). Le bac ne motive pas les élèves en difficulté et surtout son utilité pour préparer l'entrée dans le supérieur est mise en cause. Le contrôle continu est bien loin de faire l'unanimité. Par contre, il est demandé de réfléchir à la « *mise en place d'un système d'unités de valeurs capitalisables (UV) choisies par l'élève en fonction de son projet de vie mais avec passage obligé par certaines UV constituant le socle de base et un examen final. (...) Un certificat de fin d'études secondaires pourrait alors être obtenu par validation d'un nombre défini d'UV* » (lycée de l'arrondissement de Boulay).

LE LYCÉE S'INTERROGE SUR SA PLACE ENTRE LE COLLÈGE ET LE SUPÉRIEUR

Les lycées sont de plus en plus confrontés à la très grande hétérogénéité des élèves à l'entrée en 2nde. Cela explique les nombreuses réflexions et interrogations sur le fonctionnement du collège. On avance un certain nombre de critiques : absence de travail personnel, passage trop « automatique » dans la classe supérieure, réussite trop facile pour les bons élèves, insuffisante autonomie (« *collège couveuse* »). Sont évoquées alors la durée de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et l'existence du collège unique. Aucune de ces deux dispositions essentielles n'est cependant remise en cause, même si on s'interroge ici ou là sur la pertinence de maintenir l'obligation

scolaire à 16 ans pour tous. Le terme de « collège unique » n'est d'ailleurs que rarement employé, « *terme un peu fourre-tout* » auquel on préfère plutôt « *collège pour tous* ».

Répondre à l'hétérogénéité des élèves arrivant du collège

Car le problème est bien là : faut-il garder tous les élèves au collège jusqu'à la fin de la 3^{ème} ou faut-il soit les faire sortir plus tôt en les orientant vers d'autres types de formation, soit les accueillir dans des structures autres que d'enseignement général, implantées au collège ? Certaines propositions, minoritaires mais affirmées, remettent en cause la nécessité de maintenir tous les élèves dans une filière générale et envisagent un départ plus précoce en vue d'une spécialisation professionnelle. « *Il faudrait pouvoir autoriser un élève de 14 ans à faire son apprentissage au lieu de le maintenir dans une filière générale.* » (lycée de l'arrondissement de Lorient) Malgré les réticences sociales à une orientation précoce, s'exprime parfois une espèce de nostalgie d'une orientation à la fin de la 5^{ème} vers les 4^{èmes} technologiques en lycée professionnel.

Cependant une forte majorité des enseignants et des parents reste attachée à l'idée qu'il faut donner à tous les élèves un socle commun de connaissances et de compétences, indispensable pour leur orientation, leur poursuite d'études et leur insertion professionnelle.

Les propositions concernant la mise en place de parcours différenciés ont recueilli un assentiment général. Il s'agit du maintien, voire du développement de dispositifs existants (4^{ème} d'aide et de soutien, 3^{ème} d'insertion...) de dispositifs relais qui permettent de sortir momentanément les élèves en rupture, de mesures permettant de différencier la pédagogie, et de structures particulièrement adaptées aux élèves en difficulté : aide aux devoirs, le soir, après les cours au sein du collège, études encadrées dans la journée (y compris par des parents, des associations, des retraités).

Des divergences apparaissent sur la question récurrente de l'hétérogénéité dans la constitution des classes. Le débat oppose les partisans des classes hétérogènes qui redoutent un effet de ségrégation sociale, l'inégalité entre élèves, voire la baisse du niveau moyen et les autres qui pensent que les classes sont difficilement gérables et l'enseignement peu efficace si on ne prend pas davantage en compte le niveau scolaire.

D'autres propositions ne font pas non plus l'unanimité : organisation du passage en 6^{ème} sur dossier avec mise en place, à côté de la 6^{ème} générale, d'une 6^{ème} d'adaptation à effectifs faibles ; instauration d'un cycle CM2/6^{ème} en trois ans; développement de l'alternance le plus tôt possible (fin 5^{ème}, début 4^{ème}) avec interventions au collège de professionnels, par exemple en cuisine, mécanique... à la place des itinéraires de découverte (IDD).

La préparation aux études supérieures

Les enseignants de lycée sont particulièrement préoccupés par ce qui se passe après le bac et notamment par les nombreux échecs en première année d'université, surtout pour les bacheliers tertiaires et professionnels. Mais on signale aussi le taux d'échec important en BTS, ainsi que le taux de réorientation excessif en fin de première année. Dans un lycée situé en ZEP, on s'accorde pour reconnaître que « *l'accès aux formations post-bac est difficile et l'accès aux formations sélectives, en particulier aux classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), est pratiquement impossible. La réussite au bac n'assure plus le niveau de culture générale nécessaire pour intégrer et réussir ces formations* » (lycée de l'arrondissement de Marseille). De façon plus générale, le système universitaire paraît peu adapté à la population des élèves qui viennent d'avoir leur bac.

La très grande majorité considère que le bac doit rester une certification des connaissances mais aussi un passeport pour l'Université. Le constat cependant est fait d'une sélection insidieuse et qui ne dit pas son nom. « *Chez nous, le système est caché mais il y a bien une sélection... cachée.* » (lycée de l'arrondissement de Bordeaux).

Les lycées se sentent fortement interpellés par l'importance des échecs dans le supérieur :

- La première critique concerne le manque d'information sur les débouchés, sur le contenu des formations, sur le niveau nécessaire selon la difficulté des études. Les sources d'information sont souvent trop nombreuses, floues et mal comprises.
- La deuxième critique porte sur les structures et méthodes des lycées. Le système des filières ne répond plus aux

exigences de certaines filières post-bac. Les bac sont trop généraux, ne correspondent pas aux exigences du supérieur (cf. notamment l'insuffisance des horaires consacrés à certaines disciplines si l'on veut poursuivre une formation médicale ou de langues vivantes). On déplore que les élèves ne soient pas assez préparés aux méthodes de l'enseignement supérieur. Pour faciliter l'adaptation des lycéens à l'Université, de très nombreuses propositions sont faites portant, entre autres, sur l'apprentissage du travail en autonomie, sur le développement de « *structures de dialogue incluant parents et élèves* » (lycée de l'arrondissement de Saumur). L'idée est avancée de dispenser certains enseignements de Terminale en amphi, ce qui, non seulement mettrait progressivement les lycéens dans les conditions de la fac, mais permettrait en outre de récupérer des moyens pour multiplier des modules.

Une attention particulière a été portée par les participants aux élèves qui risquent le plus de se trouver en échec. Il est demandé que les places en STS et IUT, aujourd'hui souvent occupées par des bacheliers S, soient réservées en priorité aux bacheliers technologiques et qu'une formation parallèle avec remise à niveau permette aux élèves de la voie technologique, qui le souhaitent, de rejoindre l'enseignement général. De même, on a souligné l'intérêt de mettre en place, lorsque nécessaire, un enseignement propédeutique à l'enseignement supérieur, afin de créer les conditions favorables à la réussite et interrompre la spirale de l'échec. Enfin pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés, les lycées situés dans des quartiers sensibles proposent des expérimentations de mesures spécifiques pour aider ces élèves à accéder à certaines formations sélectives. Il est notamment demandé que des filières post-bac/BTS/CPGE, soient proposées au sein d'établissements difficiles, moyen de promouvoir l'effort par l'exemple et de redonner confiance à un public qui a tendance à se croire exclu.

QUELQUES AUTRES THÈMES DOMINANTS

Une préoccupation très majoritaire : comment motiver les élèves ?

Un large consensus se fait dans l'analyse des causes de la démotivation scolaire. Les élèves considèrent que leur motivation dépend surtout de l'utilité perçue de l'enseignement, de l'ambiance de la classe et de l'établissement, de la personnalité de l'enseignant, de sa capacité à transmettre les savoirs, voire de son enthousiasme. Ils critiquent surtout la lourdeur des horaires quotidiens et hebdomadaires ainsi que des programmes.

Les propositions sur ce thème sont très nombreuses et la plupart très consensuelles. L'accent est mis avant tout sur la maîtrise de la langue française. Un accord unanime se fait aussi sur la nécessaire réhabilitation du travail et de l'effort scolaires, en rétablissant les devoirs à la maison dès l'école primaire, en « *éduquant sur le plaisir procuré par les efforts* », même si cette valeur va à l'encontre des idées véhiculées par la société.

L'amélioration des pratiques pédagogiques paraît indispensable. Le travail des élèves en autonomie doit être développé et les recherches personnelles encouragées, en favorisant le travail en équipe, en petits groupes et en développant davantage l'interdisciplinarité (TPE).

Les conditions de travail et d'apprentissage des élèves sont un facteur important de leur motivation. Il s'agit surtout de mieux organiser les emplois du temps pour faire plus de place au travail personnel et d'assouplir les rythmes scolaires en allégeant la journée et la semaine de cours, quitte à allonger l'année scolaire. Il est demandé une meilleure répartition de la charge de travail sur les trois années de lycée et une réduction des effectifs dans les classes. L'amélioration de la qualité de vie des élèves dans les établissements a fait l'objet de nombreuses propositions (les associer davantage à la vie collective, développer des « *foyers de motivation* » – club de lecture, ciné-club...).

Les élèves aspirent à une plus grande ouverture des établissements, une meilleure interaction école/ressources professionnelles extérieures facilitant la découverte plus précoce des métiers (carrefour des métiers, rencontres avec les professionnels au collège, stages en entreprise...). Une attention plus suivie portée à chaque élève est considérée

comme un élément déterminant de la motivation, qu'il s'agisse de tout ce qui peut faciliter l'aide individualisée ou le dialogue avec les élèves. À cet effet, il est parfois souhaité qu'une part de l'emploi du temps des enseignants soit affectée à des rencontres avec les élèves, voire à une implication dans des activités autres que l'enseignement *stricto sensu* (conduite de projet, soutien, participation à des dispositifs d'alternance...).

Des points de dissension apparaissent sur la question du redoublement. Même si certains élèves considèrent que le redoublement peut être stimulant et profitable, la plupart d'entre eux le refusent dans le second cycle. Certains participants en revanche réclament son « *rétablissement lors du passage de 1^{ère} en Terminale et le respect des décisions des professeurs* » (lycée de l'arrondissement de Vesoul). D'autres doutent de son efficacité. À sa place, diverses mesures sont préconisées : instauration d'une année supplémentaire dans le second cycle et/ou des classes tampons pour éviter certains cas de redoublement (classe d'adaptation pour amener les élèves au bac en quatre ans) et, lorsque peu de disciplines sont en cause, organisation d'ateliers spécifiques pour une remise à niveau. En tout état de cause, il est reconnu que le redoublement ne peut être efficace que s'il concerne des élèves motivés et s'il est accompagné d'un projet, d'une orientation pour l'avenir.

Une forte résistance à l'extension de la décentralisation

De façon très large, on reconnaît que la décentralisation actuelle a été positive pour la construction, l'entretien et le fonctionnement des établissements. Cependant l'ensemble des participants fait surtout part de son attachement au principe d'égalité dans l'accès à l'école et à la dimension nationale de l'éducation. Pour la très grande majorité, les diplômes, les programmes, les statuts et la gestion des personnels, doivent rester nationaux.

En conséquence, une grande réserve s'exprime sur l'extension de la décentralisation à d'autres domaines. On ne conteste pas l'intérêt que pourrait présenter « *l'allègement du système administratif et le rapprochement de la décision* ». Mais on évoque surtout des craintes relatives à la diminution de la qualité ou la marchandisation/privatisation de l'École. Vient aussi, citée en des termes quasi identiques dans plusieurs synthèses, la crainte que la décentralisation n'entraîne une

hausse des impôts locaux payés par tous sans prise en compte des ressources de chacun. Finalement beaucoup semblent approuver la remarque suivante : « *Aujourd'hui l'équilibre entre l'État et les collectivités est satisfaisant* ».

Quelques portes sont parfois ouvertes : lorsque la possibilité d'un transfert de compétences est envisagée, elle est accompagnée d'une exigence de péréquation. Des expérimentations sont admises à condition qu'au préalable les hypothèses soient communiquées à tous, que dans l'éventualité d'une généralisation un bilan précis soit dressé et rendu public avant toute nouvelle décision.

L'autonomie des établissements est peu évoquée mais, lorsque ce sujet est abordé, la crainte d'une compétition néfaste entre établissements s'exprime généralement. Toutefois une certaine autonomie pédagogique est acceptée en liaison avec la situation spécifique de l'établissement et devrait alors se traduire dans son projet. Lorsque sont mentionnés les pouvoirs du chef d'établissement, toute extension en particulier vis-à-vis des enseignants (recrutement, notation pédagogique, avancement) est rejetée par les enseignants. Nombreux sont les parents qui verraient pourtant des avantages à ces réformes.

Recrutement et formation des enseignants : une amélioration souhaitée

Les enseignants dans leur très grande majorité expriment leur attachement à un recrutement national. Mais ici ou là, émerge l'idée que « *l'on pourrait expérimenter d'autres modes de recrutement* » (lycée de l'arrondissement de Valenciennes), même si aucune précision n'est apportée à ce sujet. Pour la majorité, le recrutement doit être fondé sur la maîtrise d'un savoir universitaire ; d'autres, en particulier les jeunes enseignants sortant de formation, souhaitent que soient également « *prises en compte les capacités relationnelles, les capacités à travailler dans un réseau, à accompagner (...) un projet (...), à agir dans une communauté éducative* » (lycée de l'arrondissement de Rennes). Le recrutement de professeurs contractuels ou vacataires placés devant des élèves sans aucune formation professionnelle préalable n'est pas jugé satisfaisant.

Personne ne conteste le recrutement au niveau de la licence ; en revanche, la formation pratique d'un an est estimée trop courte. *La formation à l'IUFM ne prépare pas au métier avant le*

CAPES et mal après le CAPES » Elle est fortement remise en cause, considérée comme « *déconnectée, théorique, inapplicable, ennuyeuse, voire franchement inutile* » (lycée de l'arrondissement de Nancy). Avant de passer le concours, une immersion dans le milieu scolaire dès la première année à l'IUFM est souhaitée, afin d'éviter les échecs et les déceptions en deuxième année (modules de pré-professionnalisation). La formation telle que celle des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), qui mène en parallèle les acquis théoriques et les stages dans les classes, est parfois citée en exemple.

Concernant le contenu des formations, des interrogations existent : l'enseignement en maternelle n'a-t-il pas ses spécificités ? Peut-on enseigner au collège comme au lycée ? dans une ZEP comme dans un établissement de centre ville ? N'y a-t-il pas des métiers différents ? Pour tous, la formation des enseignants doit rester généraliste mais, « *selon l'ordre d'enseignement, une formation spécifique devrait être fournie* ». Il faudrait « *laisser le choix à chacun du niveau d'enseignement dans lequel il compte s'investir et prévoir des passerelles tout au long de la carrière* » (lycée de l'arrondissement de Troyes). Souvent est exprimé le souhait que les formateurs soient encore en contact avec les classes.

Sous sa forme actuelle, la formation continue est jugée peu efficace. L'idée qu'elle devrait être obligatoire apparaît ici ou là. Les stages proposés en fonction des besoins réels et non d'objectifs théoriques, devraient être assurés par des professionnels encore enseignants et le remplacement devrait être prévu. Certains demandent qu'elle se déroule sur le temps de travail ; d'autres proposent une semaine par an pendant les vacances avec rémunération. Un tutorat pourrait être instauré entre professeurs chevronnés et professeurs débutants, ce tutorat étant valorisé dans l'évaluation et la promotion. Un sujet est sensible : la notation au mérite, de même qu'une notation pédagogique par le chef d'établissement, sont unanimement refusées.

Il est souhaité que l'inspection soit conçue comme une aide et non une épreuve à passer. Il est demandé que la mission des inspecteurs généraux et des inspecteurs pédagogiques régionaux soit reconsidérée. Pour pallier la présence insuffisante dans les établissements des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), trop surchargés,

il est proposé de créer des « professeurs-relais » parmi ceux qui sont en fin de carrière. À partir de 55 ans, le service devant les élèves devrait pouvoir être réduit d'un tiers, ce tiers pouvant être consacré à la formation des plus jeunes.

Concernant leur statut, l'idée est parfois avancée que les enseignants devraient passer plus de temps dans leur établissement, de façon à favoriser leur implication dans le projet et développer le travail en équipe.

Une mobilité fonctionnelle est souhaitée avec création de passerelles vers d'autres métiers de l'Éducation nationale, d'autres administrations, voire vers des entreprises. Cette mobilité ne devrait pas être liée à la réussite à de nouveaux concours et le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE) pourrait être mobilisé à cet effet.

Malgré le refus de participer au débat exprimé ici ou là par des personnels, la majorité a pensé qu'il fallait s'en saisir pour discuter, notamment avec les parents, et faire des propositions. Même s'ils expriment souvent un doute sur la fidélité des synthèses, la prise en compte des propositions et une inquiétude face à un nouveau projet de loi, la plupart des enseignants souhaitent pouvoir échanger sur de grands sujets et de nombreux participants ont estimé cette « *occasion unique, intéressante et nécessaire* ». Une position moyenne, exprimée dans une synthèse, pourrait caractériser le sentiment général dans les lycées : « *On ne se fait pas trop d'illusions sur ce débat mais nous avons tout de même l'espoir que quelque chose de positif en sortira* » (lycée de l'arrondissement de Quimper).

5.4 Les débats dans les lycées professionnels

Les synthèses émanant des lycées professionnels montrent une grande homogénéité d'approche. Cela tient peut-être à ce que la participation a été massivement le fait des enseignants avec très peu de participation des parents, pratiquement pas des élèves ni des représentants de l'entreprise ou du monde économique ; la plupart des synthèses le déplorent. Le fait que les familles en difficulté soient plus représentées qu'ailleurs dans ce type d'établissement explique peut-être cette spécificité relative. La question très majoritairement débattue a naturellement été la question 7 (améliorer la reconnaissance et

l'organisation de la voie professionnelle) ; viennent ensuite par ordre décroissant d'occurrence, la question 8 (motiver les élèves) et la question 15 (violence et incivilités), puis par les questions 10 (orientation des élèves) et 2 (missions de l'École). Les participants se disent sans illusions sur la portée effective de leur participation au débat mais sont toujours attachés au développement d'un débat démocratique comme celui-ci. Un sentiment de dévalorisation de la filière professionnelle qui ne correspond pas à la réalité vécue.

CONSTATS

Le principal constat est celui de la dévalorisation de la filière professionnelle ; il concerne tous ses acteurs : élèves et enseignants, ou partenaires de l'Éducation nationale, qu'ils viennent du monde économique ou de la société. On reconnaît toutefois que c'est aussi une voie de la réussite, qui prépare avec succès les élèves à des diplômes reconnus permettant une insertion dans le monde du travail, mieux que ne le fait la voie générale. Certains observent que ces formations et ces diplômes permettent d'accéder à de véritables responsabilités. Cette dévalorisation est perçue ainsi comme injustifiée et trouvant son origine dans des facteurs extérieurs.

En amont : la question de l'orientation

Premier facteur de dévalorisation : l'orientation. Elle apparaît plus subie que voulue. L'orientation par défaut est l'un des thèmes les plus fréquemment évoqués. Les professeurs de l'enseignement général, particulièrement au collège, sont décrits comme mal informés de la filière et des métiers. Certaines synthèses regrettent que les bons élèves qui souhaiteraient poursuivre dans cette voie en soient dissuadés.

Deuxième facteur, plusieurs fois signalé : l'absence d'offre de proximité conduit les élèves à choisir une filière pour des raisons géographiques et non par goût. La question du nombre de places par filière est ainsi mise en évidence. Parmi les vœux qu'il a exprimés, l'élève est souvent condamné à ne voir retenu que son dernier choix, mentionné sans réflexion spécifique ni appétence particulière. Les logiciels d'affectation, perçus comme des logiciels d'orientation (PAM) sont, dans l'ensemble, accusés de privilégier, pour la voie professionnelle, les élèves plus âgés, avec des notes insuffisantes pour y poursuivre des

études avec profit. D'autres exonèrent par contre ce logiciel, qui ne pratiquerait selon eux que l'affectation résultant de l'orientation en amont. Il ne peut, à lui seul, en corriger les défauts. On souligne que les élèves en difficulté sont contraints de se déterminer les premiers. Or ils y sont jugés peu aptes en 3^{ème} : encore très incertains de leur devenir, « *pas assez mûrs* », ils manquent de préparation à l'orientation ainsi que d'informations fiables et complètes, notamment sur les filières professionnelles. En outre, l'évaluation de leurs compétences et de leurs capacités insiste surtout sur les aspects négatifs, alors qu'une appréciation plus positive serait un élément de motivation au travail scolaire. Les conseillers d'orientation sont considérés comme peu informés sur la voie professionnelle ou trop peu présents parce que trop peu nombreux. Les CIO sont vivement critiqués. Il leur est reproché d'être inactifs et absents.

Les élèves et les contenus d'enseignement

Les élèves qui réussissent sont d'abord ceux qui se sont déterminés en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes. Leur réussite est à la fois scolaire et professionnelle. Certains soulignent cependant que la motivation de l'élève peut se construire au fur et à mesure de sa découverte du métier auquel on le prépare, même avec une orientation déficiente au départ, la voie professionnelle parvenant ainsi à en pallier les effets négatifs. Ceux qui sont orientés par défaut, plus nombreux, arrivent en lycée professionnel avec le poids d'un échec traîné parfois depuis le primaire et une vision négative d'eux-mêmes. Ils maîtrisent imparfaitement les savoirs de base, manquent de méthode et n'ont plus le « *goût de l'effort* ». Une attitude passive, voire de consommateurs vis-à-vis de l'École est plusieurs fois signalée.

De nombreuses synthèses relèvent que les élèves n'ont pas une perception claire de l'utilité des enseignements qu'ils reçoivent. Dans le cas de l'enseignement professionnel, ce problème se double de l'incompréhension qu'ils ressentent devant l'enseignement de matières générales sans rapport direct avec le métier qu'ils préparent. La plupart réaffirment l'utilité de cette formation générale au sein de la formation professionnelle. C'est la vocation de l'École de former des citoyens conscients et épanouis et pas seulement des producteurs. Une approche de l'École réduite aux besoins immédiats de l'entreprise est majoritairement rejetée, mais un

effort pour faire passer ce message auprès de jeunes, impatients de trouver un emploi, est à entreprendre.

Sur ce point, on rappelle la nécessité de maîtriser les savoirs de base – plus particulièrement la lecture – aussi indispensables à la poursuite d'études professionnelles : l'évolution constante des métiers exige une capacité d'adaptation qui conduit à préconiser le maintien d'un socle large de connaissances générales à côté de la formation professionnelle proprement dite. Certains y incluent la nécessité de maîtriser une langue étrangère (anglais pour les filières secrétariat). La nécessité de développer les langues dès le primaire est quelquefois évoquée. Sur la question de l'Europe, rarement abordée, il est souhaité une plus grande ouverture de l'École, bien qu'on souligne combien cette question paraît éloignée des préoccupations des élèves : « *La dimension européenne est surréaliste pour les élèves* ».

L'hétérogénéité, considérée comme une richesse, conduit à rejeter l'idée de « classes ghetto ». Elle est, toutefois, vécue comme un problème pour l'enseignant. Enfin, le phénomène de l'ennui scolaire se déploie particulièrement au lycée professionnel avec les conséquences qu'on lui impute : absentéisme et violence.

Les parents, des partenaires essentiels

Au regard des enseignants, le rôle des parents est jugé à la fois essentiel et généralement mal assumé : peu impliqués, voire peu intéressés par les études de leurs enfants, ils donnent le sentiment de se décharger sur l'École de leur rôle d'éducateurs et d'avoir abdiqué leur autorité. Certains offriraient à leurs enfants l'exemple de l'incivisme et du relâchement. Si plusieurs synthèses notent que cette situation trouve souvent son origine dans des problèmes sociaux et économiques, parfois aussi, le poids de l'échec scolaire des parents eux-mêmes les conduit à reporter leur souffrance sur les enseignants et à entretenir une image négative de l'École. Ils apparaissent souvent démunis et ayant besoin d'être aidés. Ils sont considérés comme mal informés sur la voie professionnelle, avec une vision négative globale qui trouve son origine dans la dévalorisation du travail manuel et la hiérarchisation des métiers au détriment des activités manuelles.

Leurs attentes majoritaires seraient la réussite professionnelle et l'insertion économique plus que l'acquisition d'une culture générale et de valeurs « citoyennes ». On leur reproche d'avoir une attitude de consommateurs vis-à-vis de l'École plus que de véritables partenaires. On évoque un décalage croissant entre les valeurs de l'École – sens de l'effort et de la discipline, respect, tolérance, goût du savoir, sens civique – et celles de la société. C'est aussi à la société dans son ensemble et plus particulièrement aux médias qu'il est reproché de véhiculer des valeurs contraires à celles de l'École. Une synthèse parle de « *société du paraître* ». La remise en cause des institutions et de l'autorité est relevée. Une autre fustige : « *Le discours des adultes (...) qui s'oriente vers le loisir, le plaisir, la réduction du temps de travail* ». Si la plupart souhaitent combler ce décalage par un effort de promotion des valeurs de l'École, certaines appellent à une révision de ces valeurs et à une adaptation à l'évolution de la société.

Les enseignants

On l'a compris, beaucoup de synthèses expriment un véritable malaise enseignant. Les missions sont jugées de plus en plus difficiles à remplir, les enseignants se sentent souvent isolés, peu ou pas épaulés par les familles, ni par l'administration : « *Aucun responsable régional ou académique dans la salle, malgré les incidents graves survenus cette année : au niveau hiérarchique, on se moque des élèves comme des enseignants* ». Plus généralement la perception des enseignants par la société est ressentie négativement : « *Les enseignants ont souvent une étiquette de « fainéants » collée sur eux par la population (...) que ces gens viennent exercer le métier d'enseignant pendant un trimestre avant d'en discuter* ». Certains insistent sur le problème du statut social et du niveau de salaire. De nombreuses restitutions mentionnent une certaine perplexité face à la manière de gérer les fonctions d'instruction et d'éducation : pour la majorité d'entre elles le rôle des enseignants ne se limite pas à la transmission des savoirs ; pour d'autres ils n'ont pas pour fonction d'être des animateurs, ni des policiers, ni des assistantes sociales.

Les professeurs de lycée professionnel ont le sentiment d'être dévalorisés par rapport à leurs collègues de l'enseignement général alors qu'ils se considèrent recrutés à un niveau équivalent. L'absence de formation par l'expérience professionnelle

est relevée tant pour le collège que pour le lycée professionnel. Pour certains, les enseignants sont trop peu nombreux à avoir une expérience professionnelle en entreprise, pour d'autres les enseignants font au contraire l'effort de s'initier à l'entreprise. Certains estiment que l'emploi du temps officiel devrait inclure des activités autres que l'enseignement, telles que l'écoute, l'orientation et les visites en entreprises. Celles-ci ne sont pas toujours considérées comme faisant partie des charges normales de l'enseignant car elles doivent s'ajouter à un emploi du temps d'enseignement limité à dix-huit ou vingt heures. Certains vont même jusqu'à parler de « *bénévolat* » s'agissant des visites en entreprise et demandent que ces tâches soient décomptées du temps d'enseignement officiel.

Les personnels d'accompagnement

De nombreux documents soulignent la nécessité d'accroître le nombre d'adultes pour encadrer les élèves. Leur présence est généralement jugée insuffisante en quantité et en qualité. Sont cités ici : surveillants, assistantes sociales, médecins et psychologues. La majorité constate la nécessité d'assurer en même temps les fonctions de surveillance, d'éventuelle répression, de prévention et d'animation qui requièrent des personnels formés. On constate un déficit en temps, locaux et personnel pour assurer une fonction d'écoute et d'accompagnement des élèves et des familles. L'écoute est jugée indispensable tant pour traiter des questions de violences scolaires et de discipline, que pour envisager les problèmes d'orientation. Plusieurs synthèses insistent sur le manque de formation à l'écoute des différentes catégories d'adultes présentes dans les établissements, y compris les enseignants. Enfin, la présence de spécialistes de l'orientation est généralement jugée insuffisante et leur connaissance de la voie professionnelle déficiente. L'inexistence ou la faiblesse d'activités culturelles (clubs, théâtre, activités artistiques) est regrettée, même si pour quelques uns les tentatives dans ce sens ont échoué.

En aval : une perception contradictoire de l'entreprise

Les sentiments sur la relation entre les entreprises et l'enseignement professionnel apparaissent contradictoires. Les avis portent autant sur la connaissance et la reconnaissance réciproques que sur les valeurs et les missions des deux entités. L'entreprise est perçue comme méconnaissant le

monde des lycées professionnels et de la formation en général ; les avis sur les enseignants de lycée professionnel sont plus partagés : certains s'efforcent de connaître l'entreprise et ses besoins alors que d'autres en auraient une connaissance insuffisante. Ce dernier sentiment est général s'agissant des professeurs de collège.

Les entreprises n'accorderaient pas une attention suffisante aux stages, qui sont plus subis que gérés par les tuteurs. Il est suggéré de les préparer à leur fonction de formateurs. La difficulté d'obtenir des stages en entreprise est évoquée plusieurs fois. Pour certains, les diplômés préparés sont reconnus par le monde professionnel alors que d'autres déplorent un manque de reconnaissance de la filière et des diplômés.

Sur la question des valeurs, quelques débats font état de réserves à l'égard du monde de l'entreprise : « *Le LP forme, l'entreprise exploite* ». Plusieurs s'interrogent sur le bien fondé de s'adapter aux besoins de l'entreprise et plus généralement du monde économique qui vise une employabilité immédiate alors que l'École a une vocation plus large de formation. Sur ce point aussi existent des contradictions : une synthèse estime que : « *Le milieu professionnel (...) attend de l'école qu'elle forme des techniciens préformatés...* » ; une autre, au contraire, déclare : « *L'entreprise fait de plus en plus appel à des savoirs fondamentaux et de moins en moins souvent à un geste professionnel* ».

LES PROPOSITIONS

Les propositions portent sur le travail à effectuer en amont, le positionnement et l'aménagement de la voie professionnelle et, enfin, le travail spécifique sur la discipline et les valeurs qui implique aussi l'environnement de l'École.

Travailler en amont : le collège et avant

Deux grands domaines se distinguent : la place et le rôle de l'orientation d'une part, l'information et la formation d'autre part.

Plusieurs restitutions insistent sur la nécessité de repérer très tôt les aptitudes et les difficultés des élèves. La possibilité d'une scolarisation précoce en maternelle dès l'âge de 2 ans est jugée positive à cette fin et doit être maintenue, notamment pour faciliter la socialisation des enfants issus de familles de

milieux en difficulté. De nombreuses synthèses s'interrogent sur la nécessité d'inclure, dès le collège, des initiations au travail manuel et aux formations professionnelles sous forme de modules ou de matières à option. La création d'une option « découverte des métiers » au collège, en partenariat avec le lycée professionnel, est aussi proposée. Plusieurs se demandent, pourtant, si cet objectif est compatible avec la nécessité d'assurer les connaissances de base indispensables et un socle suffisamment large de connaissances générales. La lourdeur des programmes est plusieurs fois évoquée, les journées de l'enfant et de l'adolescent étant jugées très chargées.

La question du collège unique est souvent débattue et donne lieu à des propositions contradictoires. Si pour beaucoup celui-ci doit être maintenu, ils sont aussi nombreux à préconiser des différenciations plus nettes, certains, minoritaires, prônant une orientation dès la 5^{ème}. Chaque fois qu'elles sont évoquées, les classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques en lycée professionnel ou les 3^{èmes} en alternance sont évaluées positivement et leur rétablissement demandé. Une synthèse propose de rendre possible l'alternance avant la 3^{ème} avec des passerelles permettant de reprendre la voie générale. On va jusqu'à proposer le rétablissement des CPPN. D'autres s'opposent à cette idée, estimant que l'orientation intervient trop tôt. Il est recommandé qu'elle soit conçue comme un processus continu, individualisé et professionnalisé avec des temps spécifiques (une heure par semaine en 4^{ème}) dans l'emploi du temps des élèves pour l'orientation tout au long du parcours et l'aménagement de passerelles permettant les réorientations. On suggère que le suivi personnel et individualisé se poursuive au lycée professionnel et au-delà, pour les élèves entrés dans la vie active. Il est proposé que les élèves puissent bénéficier de véritables bilans de compétences. Enfin, la majorité demande qu'il soit mis fin à l'orientation/relégation et que soient mis en place les moyens d'une véritable orientation personnalisée en fonction des goûts et des aptitudes des élèves. L'idée de projet professionnel personnel à construire tout au long de la scolarité est souvent reprise. Le nombre de places par filière doit être revu en fonction de ces critères pour éviter une orientation par défaut. Plusieurs insistent sur le fait qu'il faut ouvrir la voie professionnelle à tous les élèves et non plus

aux seuls élèves en difficulté en ne présentant plus cette orientation comme un échec, voire une « punition » de l'élève.

La quasi-totalité des synthèses propose de mener très tôt un travail d'information sur la voie professionnelle et les métiers au collège en y impliquant les entreprises et les acteurs du monde professionnel, soit en les faisant venir au collège (séances d'information, journées des métiers, forums de l'emploi), soit en faisant se déplacer les enseignants des collèges et leurs élèves dans des entreprises. La mise en place de stages « découverte des métiers » est proposée. Il est suggéré de rendre plus étroits et plus opérationnels les liens entre le collège et le lycée professionnel en permettant à des enseignants de lycée professionnel de présenter en collège leurs filières et les perspectives qu'elles offrent et d'accueillir des enseignants de collège et leurs classes en lycée professionnel, voire en stage en ateliers. Enfin, de nombreuses synthèses demandent que soit proposée aux parents une réelle information sur la voie professionnelle et les métiers afin qu'ils puissent prendre une part active à l'orientation. L'une d'elles suggère la diffusion de spots publicitaires dans les médias. Il est généralement demandé qu'une véritable formation à la voie professionnelle et aux métiers soit donnée aux personnels d'orientation et aux professeurs principaux des collèges.

Enfin, plusieurs synthèses indiquent que la valorisation de la voie professionnelle restera difficile tant que seront maintenues les hiérarchisations, dans l'Éducation nationale et en dehors d'elle, entre travail manuel et travail intellectuel. Il est nécessaire de valoriser la place et la rémunération des métiers correspondants dans la société française qui a « *trop tendance à admirer les beaux esprits et à mépriser les hommes de terrain* ».

Repositionner et aménager la voie professionnelle

Les propositions sur ce thème touchent au positionnement des lycées professionnels, à l'organisation des formations qu'ils dispensent et aux personnels qu'ils emploient.

Le positionnement du lycée professionnel d'abord : plusieurs restitutions estiment que l'enseignement professionnel ne doit pas être isolé des enseignements généraux et technologiques et qu'il convient de les décroquer en favorisant l'instauration de lycées polyvalents permettant le rapprochement des voies. On recommande à tous les niveaux la multiplication des passe-

relles pour ne pas faire de l'orientation un processus irréversible et de l'enseignement professionnel une voie isolée et méconnue. Une synthèse recommande de retirer les lycées professionnels des zones sensibles pour que ne s'y attache pas une image de violence. La question de l'autonomie des établissements soulève des réserves au nom de l'égalité et plusieurs réaffirment le rôle de l'État dont il est dit qu'il ne doit pas se désengager. Le maintien du cadre national de l'éducation est réaffirmé. On propose aussi de favoriser la poursuite d'études au sein du lycée professionnel en implantant des formations post-bac type BTS et DUT afin de motiver les élèves. L'idée de lycée des métiers est plébiscitée. Plusieurs demandent que le lycée professionnel soit aussi un lieu d'accueil pour les adultes en formation.

En ce qui concerne l'organisation des enseignements, un thème récurrent est l'aménagement des rythmes scolaires et des rythmes d'apprentissage ainsi que la refonte des programmes : aménager le rythme des apprentissages pour l'adapter aux capacités différentes des élèves permettrait de gérer leur hétérogénéité. Certains suggèrent la possibilité d'un BEP en trois ans ; d'autres demandent la mise en place de modules, voire proposent l'idée d'unités capitalisables permettant d'aménager le temps d'apprentissage. Le rythme de l'alternance enseignement/stage en entreprise est également évoqué, il est proposé trois mois de formation au lycée professionnel suivis de six semaines en entreprise. Pour faire du redoublement une réussite, facteur de seconde chance, une véritable concertation entre enseignants, élève et parents est recommandée afin qu'il soit pleinement assumé. D'autres, au contraire, pour asseoir l'autorité des enseignants, proposent que les parents n'aient plus leur mot à dire sur le redoublement et que celui-ci s'impose dès lors que l'équipe pédagogique l'aura décidé. La majorité recommande la mise en place de la pédagogie différenciée et la formation correspondante des enseignants. Beaucoup recommandent l'allègement des programmes et la suppression des enseignements redondants. L'idée d'un rééquilibrage entre enseignements généraux et enseignements professionnels est souvent émise, sans que les modalités en soient précisées. Plusieurs proposent de revoir le rythme journalier en réservant la matinée aux enseignements théoriques et aux apprentissages.

La notation et l'évaluation sont aussi mentionnées. Il est reproché au système de notation d'être inutilement stressant pour les élèves que les notes peuvent décourager en favorisant trop les enseignements théoriques et les connaissances au détriment des enseignements professionnels et des compétences. La pression que ce système exerce sur les enseignants tenus de fournir des notes à l'administration sans tenir compte des rythmes différenciés des élèves, est évoquée. La notation doit être claire et juste. Plusieurs propos évoquent aussi la nécessité de revaloriser les diplômes en conférant un caractère solennel à leur remise (cérémonies de remises des diplômes, cérémonies de distribution des prix). Au rebours, cependant, on estime parfois qu'il faudrait remettre en cause les diplômes jugés décalés par rapport aux réalités professionnelles. Enfin, la très grande majorité des synthèses estime, tant pour gérer l'hétérogénéité que pour combattre la violence, qu'il est indispensable de favoriser les petites structures (établissements et classes). L'idée du tutorat entre élèves est plusieurs fois exprimée.

Les propositions concernant les personnels touchent à la fois aux enseignants et aux personnels d'accompagnement. S'agissant des enseignants, la nécessité du travail en équipe, de l'interdisciplinarité et de la polyvalence (capacité de transmission des savoirs et capacité d'écoute et d'animation), généralement reconnue par la majorité des synthèses, conduit à demander une amélioration de la formation. Les IUFM sont généralement critiqués et la formation jugée beaucoup trop axée sur les savoirs et trop marginalement sur la pédagogie et le travail de terrain (formation à la pédagogie, à la psychologie des adolescents, à la communication, à l'utilisation de l'image et des nouvelles technologies à fins pédagogiques, à l'écoute, voire aux « problèmes de société »). Certains suggèrent un entretien de motivation à l'entrée en IUFM, d'autres évoquent la nécessité du tutorat pour les nouveaux arrivants. Est évoquée aussi la possibilité de développer les postes à profil. On mentionne également la nécessité de former les contractuels issus du monde professionnel à la pédagogie. Le corps professoral des IUFM serait plus efficace, selon certains, s'il était constitué d'enseignants exerçant par ailleurs dans les lycées professionnels. Le recrutement des enseignants par la seule voie du concours ne paraît pas suffisamment tenir compte des spécificités de l'enseignement professionnel. La

nécessité de mettre en place une véritable formation continue pour les enseignants est rappelée. Enfin, il est suggéré de développer de nouveaux métiers à l'école : médiateurs, métiers de l'écoute, adultes référents, animateurs d'activités périscolaires, avec la création des postes budgétaires correspondants.

Les valeurs et la discipline

Deux catégories de propositions sur ce thème : prévenir et éduquer, d'une part, surveiller et réprimer, d'autre part.

Prévenir et éduquer d'abord : l'enseignement des valeurs, dont on estime qu'il doit commencer dès le primaire (leçons de morale à l'école) et impliquer les parents, est la première demande. Les valeurs sont celles de respect, (institutions, biens communs, personnes) et de citoyenneté. Le rôle de l'éducation civique est rappelé. Quelques synthèses insistent sur le rôle d'exemple que doivent jouer les adultes. La seconde catégorie de propositions touche à l'écoute. Plusieurs synthèses demandent que soient prévus des temps spécifiques d'écoute des élèves par les professeurs et des lieux de rencontre, hors des heures de cours. Il est demandé que soit appliquée une heure par semaine de vie de classe où les professeurs enseigneraient la vie scolaire et le sens des études poursuivies et des enseignements proposés. Enfin, la troisième catégorie de propositions vise à faire de l'établissement un lieu de vie (développement d'activités périscolaires gérées par les élèves, locaux où les élèves puissent se réunir dans un cadre convivial).

Surveiller et réprimer ensuite : plusieurs restitutions rappellent le rôle éminent du chef d'établissement et de l'équipe de direction qui doit s'affirmer sur le plan de la discipline en appui aux enseignants. Les débats ont insisté sur la nécessité de disposer de surveillants en nombre suffisant. On parle même de vigiles, de matériel de surveillance (caméras) et de policiers pour sécuriser l'environnement de l'établissement. Plusieurs travaux mentionnent la nécessité d'une coopération plus étroite avec les services de police, de gendarmerie et de justice. Certains insistent sur la nécessaire présence d'un psychologue. L'interdiction des objets non-nécessaires à la scolarité (*walkman*, téléphones portables, cigarettes) est suggérée. Enfin, le rôle du règlement intérieur est rappelé. La plupart des synthèses insistent sur la nécessité d'afficher des règles peu

nombreuses, claires et assorties de sanctions faciles à comprendre et vraiment appliquées. Il est suggéré de les faire connaître, et d'en faire saisir l'importance par tous, élèves et parents. Les sanctions doivent être justes et bien comprises, notamment par les parents qui doivent être des auxiliaires en matière de discipline et non s'y opposer. Outre la suppression des allocations déjà évoquée, on évoque très rarement le refus d'inscription aux examens, la suppression des bourses ou des travaux d'intérêt général. Exceptionnellement, on va jusqu'à proposer de lever certaines dispositions de l'ordonnance de 1945 excluant les mineurs de poursuites pénales (sentiment d'impunité). *A contrario*, d'autres synthèses préfèrent que soient prévues des récompenses plutôt que des sanctions.

Impliquer les partenaires

S'agissant des parents, il est proposé de mettre en place des structures d'écoute et d'accompagnement particulièrement nécessaires aux familles en difficulté afin de les aider à s'impliquer dans l'établissement. L'aide au suivi et à l'orientation de leurs enfants, l'aide à l'affirmation de leur autorité et de leurs responsabilités d'éducateurs et le renforcement du partenariat parents/professeurs sont souhaités. Plusieurs synthèses demandent la mise en place d'écoles des parents. Si l'écoute et le dialogue sont privilégiés, certaines synthèses préconisent le recours à des moyens plus contraignants : retrait des allocations familiales en cas d'absentéisme répété, récupération de l'allocation de rentrée en cas de perte du matériel.

En ce qui concerne les entreprises, une participation plus grande et institutionnalisée à la valorisation des métiers et à la promotion de la voie professionnelle est réclamée. On propose de faire appel à des anciens élèves ayant réussi pour motiver les élèves et susciter les vocations. Un meilleur partenariat est également suggéré en matière de définition des référentiels des métiers, généralement jugés trop rigides. Mais c'est surtout sur le thème des stages en entreprise que les débats ont porté. Plusieurs synthèses demandent que les entreprises s'ouvrent plus systématiquement aux stagiaires des lycées professionnels, certaines allant jusqu'à suggérer de les y contraindre. Sur ce thème est également abordée la nécessité de former les tuteurs d'entreprises à leurs obligations (périodes de formation en lycée professionnel pour les tuteurs). Certains proposent de revoir la réglementation du travail pour faciliter les

stages. La question de la rémunération du stagiaire est plusieurs fois posée.

5.5 Les débats dans les centres de formation des apprentis

Le débat n'a pas donné lieu à une grande mobilisation dans les centres de formation d'apprentis (CFA) : peu de réunions se sont tenues, réunissant un nombre limité de participants. Ce qui s'est dit dans ces réunions mérite cependant intérêt, car il apparaît riche de sens.

Trois questions principales ont retenu l'attention des participants : l'orientation et l'accompagnement des élèves, la motivation des apprentis et la reconnaissance de la voie professionnelle. Les réunions ont souvent été l'occasion de rencontres entre professeurs, maîtres d'apprentissage et apprentis. Tous se sont exprimés.

L'APPRENTISSAGE EST APPRÉCIÉ PAR LES APPRENTIS

L'inadaptation du collège pour certains publics, a des conséquences sur le devenir de ces élèves. Ceux qui ont choisi l'apprentissage jugent que c'était une bonne option.

La motivation, première préoccupation

Les apprentis se souviennent de leurs années au collège, ils ont décrit ce qu'ils en attendaient : il faut avoir des enseignants eux-mêmes motivés pour que les élèves se trouvent motivés : *« Dans une matière que je n'aime pas, si le professeur me motive, m'intéresse, je vais faire des efforts pour lui faire plaisir, ensuite j'y arrive et je suis content »*. Mais qu'est-ce qu'un professeur « motivant » ? *« Un professeur motivant est une personne joyeuse, de bonne humeur, qui aime son métier et les élèves, qui a envie de faire son travail, qui est capable d'aborder d'autres sujets que ceux du cours. Savoir parler d'autre chose pendant cinq minutes redonne de l'énergie »* (Haute-Normandie).

C'est l'absence de motivation des élèves qui expliquerait leur manque de travail ou leur désintérêt ou encore l'impossibilité de se déterminer pour une voie professionnelle. D'où une critique forte de l'orientation.

L'orientation et l'affectation, une succession d'échecs

En matière d'orientation et d'affectation, le constat fait par les élèves, et ils ne sont pas démentis, est celui de procédures sans intérêt, assurées par des personnels mal au fait des réalités des métiers ou même des voies professionnelles. Le sentiment qu'ils expriment est celui de l'éviction : « *Au collège on est pressé de se débarrasser des mauvais, il vaudrait mieux les aider à partir ailleurs de façon constructive, même si c'est l'apprentissage* » (Haute-Normandie).

Pour certains, la différence des objectifs entre acteurs paraît l'explication : « *articulation incertaine entre l'action du COP (conseiller d'orientation psychologue) et celle du chef d'établissement et objectifs divergents entre les prestataires et les utilisateurs* :

- *objectifs de l'établissement : un meilleur taux de passage de 3^{ème} en 2^{nde} ;*
- *objectifs des élèves voire des parents : une formation adaptée et un emploi ;*
- *objectif pour le COP : remplir les sections des lycées ;*
- *objectif des professeurs : trouver des solutions pour les élèves à problème* » (Alsace).

L'orientation est d'abord information : les « parties prenantes » (élèves, parents, professeurs, COP, CIO (Centre d'information et d'orientation) doivent connaître tous les choix possibles ; l'orientation est trop fondée sur les seuls résultats scolaires sans tenir compte de la personnalité des élèves ; on ne propose pas non plus d'entretien individuel avec les professeurs. Enfin la perception des COP par les élèves est sombre : « *Ils sont là pour nous casser, ils ne pensent qu'à nous affecter là où il y a de la place* ».

La voie professionnelle : une réponse appréciée aux problèmes des élèves

Les responsables de l'apprentissage sont inquiets de l'image développée par cette voie de formation dont on dirait qu'elle ne mène qu'au CAP alors que de nombreux diplômes professionnels, y compris de haut niveau, sont préparés par cette modalité de formation.

La méconnaissance des métiers, des filières qui y conduisent est dénoncée ; les médias en seraient grandement responsables. Un apprenti propose une solution de bon sens : « *J'aimerais bien parler de ce que je suis devenu dans mon ancien collège, moi qu'on considérait comme en échec* » (Haute-Normandie).

DES PROPOSITIONS NOMBREUSES ET ORIGINALES

Les acteurs des CFA ont des réflexions pragmatiques. Dans l'ordre des formations, il faut que les enseignements de base soient acquis à l'école, c'est la condition de poursuite d'études ; la lecture, l'écriture, le calcul doivent être acquis avant l'arrivée au collège, d'où le renforcement « *des modules de mise à niveau générale, c'est aussi la création de filières de formations modulaires par niveaux progressifs ou par spécialisations complémentaires...* » (Vendée).

L'orientation des élèves du collège dont certains deviendront des apprentis parfois malgré eux, est évidemment une forte préoccupation. Pour l'information, il est préconisé « un système de rencontre/tutorat » permettant aux apprentis ou aux lycéens professionnels d'informer les collégiens des raisons de leur choix. Simultanément les COP devraient voir leur rôle, leur formation, et leur exercice professionnels redéfinis.

Les professeurs principaux et les chefs d'établissement devraient mieux s'informer de la réalité vivante des entreprises, par des contacts réguliers, des visites de terrain ou des contacts avec des jeunes qui ont réussi par la voie professionnelle. Les COP devraient avoir des relations avec l'ANPE et les entreprises. Ils devraient se souvenir qu'ils ont en face d'eux des adolescents, jeunes non encore déterminés dans leur choix.

Le développement souhaité de la voie professionnelle

Tous souhaitent une meilleure valorisation de la filière professionnelle : c'est par le contact entre les acteurs des collèges et les acteurs de l'économie, par une politique moins frileuse de visites d'entreprises, de stages des élèves et de rencontres avec des jeunes salariés que la voie professionnelle retrouvera sa valeur et sa reconnaissance sociale. Une campagne médiatique appropriée la renforcerait.

5.6 Les débats dans les établissements d'enseignement agricole

PROPOS GÉNÉRAUX SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF

La plupart des synthèses rappellent que l'École n'est pas seule à exercer les missions éducatives et qu'elle les partage avec les familles et avec l'environnement socio-économique. Si les difficultés de communication avec les familles sont soulignées (à propos des redoublements, lors de l'orientation, à l'occasion des conseils de classe...), on s'accorde à reconnaître que davantage d'efforts devraient être faits pour mettre en confiance les parents, pour individualiser les relations, pour « *améliorer la lisibilité de ce qui se fait en classe et faire que les parents s'intéressent aux travaux de leurs enfants* ».

Alors même que l'enseignement agricole associe avec efficacité les milieux professionnels à ses actions, de nombreuses synthèses déplorent encore la coupure entre l'école et l'entreprise ; cette coupure semble en partie responsable des dysfonctionnements de l'orientation. Les lycées agricoles, comme les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels de l'Éducation nationale, subissent les conséquences négatives de la hiérarchisation des voies de formation et de l'orientation « *par défaut* » vers la voie professionnelle.

La question des contenus d'enseignement est peu abordée : si l'allègement des programmes est parfois souhaité (notamment en 2^{nde} « *pour réduire l'écart avec la classe de 3^{ème}* »), c'est dans une meilleure articulation entre enseignement général et enseignement professionnel ou technologique que des progrès sont attendus ainsi que dans l'exploitation des acquis en milieu professionnel.

L'ORIGINALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

L'enseignement agricole est présenté de manière globalement positive en ce qui concerne sa réussite pédagogique et son importance du point de vue de la formation professionnelle dans ce secteur. Sa réussite pédagogique s'explique par sa spécificité : petite taille des établissements, perspective d'un projet professionnel explicite pour les élèves, mise en place

d'innovations pédagogiques comme les projets transdisciplinaires, importance accordée à l'établissement comme lieu de vie, liée en partie à la présence d'internats. Le travail pédagogique s'appuie sur une équipe éducative au sens large : enseignants, maîtres de stage, parents. Si les problèmes d'incivilités et de violences sont abordés, ils sont présentés en général comme une réalité extérieure aux établissements agricoles.

Un problème d'image

Par contre, un malaise réel s'exprime dès qu'on aborde le thème de l'image de l'enseignement, des formations et des professions agricoles. Les participants expriment là un véritable paradoxe entre l'utilité sociale des formations agricoles opposée à l'image de relégation que la société et l'Éducation nationale semblent leur renvoyer. La relation à l'Éducation nationale apparaît ici ambiguë. Aux yeux de certains participants, cette dernière apparaît comme un concurrent potentiel cherchant à retenir ses meilleurs éléments et à ne « laisser partir » vers l'enseignement agricole que les éléments qui ne l'intéressent plus. L'orientation cristallise ces mécontentements et les COP sont considérés au mieux comme peu informés des réalités de l'enseignement agricole au pire comme en décourageant le choix. « *Les participants observent une méconnaissance, une confusion, des erreurs voire une ignorance de l'offre de formation dans l'enseignement agricole par les opérateurs et/ou prescripteurs de l'orientation* » (lycée agricole de l'arrondissement de Libourne). Dans la hiérarchie des filières, l'enseignement agricole serait placé « plus bas » que les voies correspondantes de l'Éducation nationale. Cette hiérarchie serait fondée sur celle des savoirs avec la survalorisation des disciplines d'enseignement général et sur celle des professions présentées comme débouché naturel des différentes filières.

Les participants caractérisent dans la plupart des cas les élèves accueillis dans l'enseignement agricole en insistant sur la fragilité de leurs acquis, leurs difficultés d'apprentissage, et leur manque de motivation pour les apprentissages scolaires, opposés à une motivation plus affirmée pour les enseignements professionnels et à une plus grande maturité dans le domaine affectif ou social. Avec lucidité on exprime la nécessité de renouveler les approches pédagogiques : individualisation,

accompagnement, dialogue, tutorat, pluridisciplinarité, démarche de projet, ouverture sur l'extérieur mais aussi consolidation des « *fondamentaux* », des méthodes de travail en vue « *d'apprendre à apprendre* » et développement de l'autonomie personnelle (persistance dans l'effort, capacité d'autoévaluation) dans la perspective d'une formation tout au long de la vie.

Le manque de liaison entre l'Éducation nationale et l'enseignement agricole est unanimement cité et déploré. Dans certaines réunions, cette absence de lien est même interprétée comme un problème de concurrence pour l'accueil des élèves, principalement pour les niveaux de 4^{ème} et 3^{ème} pour lesquels Éducation nationale et enseignement agricole ont une offre de formation s'adressant au même public. On va jusqu'à parler d'OPA de l'Éducation nationale sur l'enseignement agricole !

Des établissements de dimension humaine, qui devraient être mieux valorisés

L'enseignement agricole doit conserver ses spécificités. D'abord la petite taille de ses établissements qui autorise une meilleure communication, de meilleures relations entre enseignants, élèves et parents. Les élèves sont moins anonymes et par conséquent mieux encadrés et mieux suivis. Cette connaissance mutuelle explique également la moindre dégradation du climat relationnel. De plus, la baisse de la population rurale et de la demande de scolarisation en enseignement agricole a un effet favorable sur le rapport demande/capacité d'accueil. Par ailleurs, on insiste sur la pluralité des missions de l'enseignement agricole : « *formation initiale et continue, coopération internationale, animation et développement rural, insertion scolaire, sociale et professionnelle* » (lycée agricole de l'arrondissement de Laval). Enfin quelques synthèses mettent en valeur la présence, dans les équipes pédagogiques, d'un enseignant chargé de l'éducation socioculturelle (ESC).

Les propositions sont nombreuses pour mieux présenter l'enseignement agricole aux élèves des collèges. Il apparaît nécessaire de mieux informer les personnels de l'Éducation nationale sur les réalités de l'enseignement agricole et des professions agricoles, en premier lieu les COP. Ainsi, certains participants demandent qu'un représentant de l'enseignement agricole soit intégré aux services gérant les services

d'orientation. Les enseignants, eux aussi, devraient être mieux informés sur l'enseignement agricole et ses débouchés. Les participants souhaitent que l'enseignement agricole soit plus souvent associé aux opérations d'information à l'intention des élèves de collège et de leurs familles. La demande d'accueillir des jeunes collégiens en stage dans les établissements agricoles est souvent répétée. Ces stages permettraient de faire connaître non seulement l'enseignement mais aussi les établissements et leurs internats. Il faudrait également mieux faire connaître les professions de l'agriculture en faisant, par exemple, intervenir des organismes comme l'APECITA (Association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens de l'agriculture et de l'agroalimentaire) et en organisant des stages des collégiens dans des entreprises agricoles.

Ces propos sur l'information et l'orientation, doivent cependant être nuancés car il est souvent affirmé que, pour une partie importante des élèves, l'enseignement agricole est bien un choix. Il s'agit souvent d'enfants dont les parents sont exploitants ou exercent une profession dans le secteur agricole. On regrette d'ailleurs le peu de « rurbains » scolarisés dans l'enseignement agricole. Les finalités professionnelles marquées de l'enseignement agricole impliquent un choix parfois jugé trop précoce. Les participants soulignent à ce propos l'importance des passerelles existantes entre les différents niveaux d'enseignement que ce soit par la formation initiale ou par la formation en alternance. Ils souhaitent que soit diffusée une meilleure information sur ces passerelles.

Animation de la vie rurale et liaison avec les professionnels

L'enseignement agricole participe à l'animation du monde rural et à ce titre au maintien du tissu social rural. L'enseignement agricole est de ce fait particulièrement impliqué dans le processus de décentralisation. Certains participants insistent sur le fait que ce processus ne doit pas se limiter à un transfert de charges mais doit permettre davantage d'autonomie dans les projets des établissements. Il faut, bien sûr, conserver dans les formations et l'organisation des établissements une partie commune nationale, mais il est souhaitable qu'une part des décisions et des projets soit davantage décidée à l'échelon de l'établissement.

Pour beaucoup, il serait souhaitable qu'encore plus de représentants des professions et des organismes professionnels participent aux instances décisionnelles comme le conseil d'administration de l'établissement. Pour certains, cela contribuerait à réduire les décalages existant entre l'évolution des professions et le contenu des formations. D'autres rappellent toutefois l'ouverture déjà importante du conseil d'administration : cinq représentants des organisations professionnelles, un représentant de la chambre d'agriculture, un représentant de la recherche et la présidence du conseil par une personnalité extérieure.

Les stages en entreprise conditionnent pour partie les rythmes de l'enseignement agricole, en particulier la longueur des semaines. Les programmes sont jugés trop lourds et trop vastes pour pouvoir être réellement assimilés dans le temps imparti. Cette lourdeur représente une charge trop importante dans les emplois du temps. L'horaire des stages peut lui aussi être chargé, des semaines de plus de quarante heures sont évoquées par certains. De l'avis des enseignants cependant, les plaintes des élèves concernant la lourdeur de la charge de travail personnel viennent de la difficulté de la plupart d'entre eux à travailler efficacement : la quantité ne remplace pas la qualité. Certains suggèrent néanmoins que les enseignants se concertent pour mieux répartir les devoirs et les contrôles.

Deux atouts : la taille des établissements et la présence d'un internat

L'internat est un lieu de vie qui apparaît comme un lieu d'éducation. Il est en général présenté de manière positive comme un lieu d'échanges entre élèves et éducateurs. Quelques synthèses évoquent un mal être lié en partie aux conditions de logement (absence de chambres individuelles) ou à l'ennui (manque de propositions d'activités motivantes pour les jeunes).

Pour les élèves en difficulté, un traitement individuel est préconisé. Du fait de la petite taille des établissements, cette individualisation apparaît comme réalisable. De plus, l'intégration à l'enseignement agricole peut s'accompagner d'une remotivation. Le caractère professionnel de la formation et du diplôme conduit à une meilleure compréhension de l'utilité de l'enseignement général. Il serait souhaitable que l'évaluation

soit mise en œuvre très tôt, voire que les élèves puissent bénéficier d'un « bilan de compétences ». Les enseignements en direction des élèves en difficulté devraient être recentrés sur les matières essentielles. Cependant, on souligne aussi la difficulté de motiver les élèves pour ces matières.

Pour certains, les difficultés des élèves s'expliquent pour partie par des pratiques éducatives familiales inappropriées. Une implication plus importante des familles, une participation de tous les parents aux activités qui leur sont proposées, seraient hautement souhaitables. Certains évoquent l'amélioration de l'accueil, par exemple la mise en place d'un point d'accueil où serait accessible une documentation utile pour les parents. D'autres évoquent la nécessité de former les parents à leur rôle d'éducateurs.

On souligne la spécificité de la formation des enseignants de l'enseignement agricole à l'École nationale de formation agronomique. Pour compléter cette formation, les participants à une réunion proposent de décharger les enseignants « seniors » d'une partie de leurs enseignements afin qu'ils puissent guider et accompagner les « juniors ». On souligne, par ailleurs, la nécessité de distinguer le travail de l'enseignant de celui du psychologue. Pour assurer ce travail de soutien psychologique, il faudrait davantage de personnel spécialisé. On rappelle le besoin de COP et d'assistantes sociales. Enfin, on constate « *que la formation des enseignants est trop théorique et ne comporte pas assez de mise en situation devant une classe (...) que la formation continue manque d'ambition et de moyens* » (lycée agricole de l'arrondissement de Meaux). On regrette que les enseignants n'aient pas toujours une connaissance directe des professions et que l'expérience professionnelle acquise avant le concours soit peu valorisée.

L'évaluation repose largement sur le contrôle continu (contrôle en cours de formation), y compris pour les évaluations certificatives. Ce mode d'évaluation, en harmonie avec l'enseignement par alternance et ses objectifs professionnels, est considéré comme un atout pour l'enseignement agricole. Il évite d'avoir trop recours à l'écrit dans l'évaluation et d'être en décalage avec la vie professionnelle.

On rappelle souvent que dans le cadre de la mission de coopération internationale et dans la perspective de l'intégration européenne, il faudrait accorder plus d'importance à l'enseignement des langues vivantes (au moins de l'anglais).

PROPOS SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET LES COLLÈGES

Au-delà des propos généraux sur le système éducatif, les synthèses font apparaître quelques points d'accord sur l'enseignement primaire :

- L'école maternelle est saluée comme un exemple de réussite du système français et des craintes s'expriment parfois sur sa pérennité (en raison de son coût). Les avis sont plus partagés sur l'accueil des enfants de 2 ans : souhaité explicitement par certains, il est plutôt mis en question par d'autres, qui pensent que la scolarisation dès 2 ans devrait être réservée aux zones sensibles.
- L'école élémentaire devrait « *revenir à des apprentissages simples mais fondamentaux... plutôt que de chercher à élargir la palette des connaissances des élèves sous prétexte de développer leur curiosité* ». Ces connaissances de base sont nommées dans la même synthèse : lecture, écriture, calcul et règles de vie en société. Le passage en 6^{ème} est désigné comme un moment stratégique à préparer entre équipes pédagogiques. Enfin, de nombreuses synthèses évoquent la nécessité de sensibiliser très tôt, dès le primaire, les enfants aux métiers, au travail dans l'artisanat et l'industrie (notamment par la médiation des parents) comme si une imprégnation précoce pouvait combattre les représentations négatives qui apparaissent à l'heure des choix d'orientation.

Aller vers plus de modularité

Sur le collège, converge un grand nombre d'observations critiques et de propositions d'évolution. Celles-ci sont le plus souvent de nature pédagogique mais elles abordent également la question du collège unique et de sa réorganisation, et celle du fonctionnement de l'orientation (évoquée plus haut).

Afin de mieux tenir compte de la diversité des élèves, certaines synthèses se prononcent pour l'organisation de groupes de besoins au sein de classes hétérogènes. Les avantages de

l'hétérogénéité (mixité sociale et culturelle) se combinent à la crainte du retour aux filières hiérarchisées au collège. Dans de plus rares cas, la préférence pour des classes de niveau est apparente : « *Des groupes trop hétérogènes sont difficiles à faire progresser. Des élèves en difficulté doivent avoir des références de réussite qui leur sont accessibles* » (lycée agricole de l'arrondissement de Beaune).

Le concept et la méthodologie de projet sont souvent invoqués pour accroître l'efficacité de l'action pédagogique : projet de l'élève, projet de l'équipe pédagogique, projet d'établissement.

Pour diversifier les parcours sans reconstituer des filières, certains proposent une organisation modulaire des enseignements : au-delà des « *fondamentaux* », trois modules, pour lesquels l'élève choisirait un ordre de découverte, seraient réalisés dans le courant de sa scolarité : « *éveil intellectuel (approfondissements dans les domaines littéraire, linguistique, scientifique), éducation à la citoyenneté (transmission de repères sociaux de vie collective à partir de situations concrètes), enseignement pratique* ». Dans une autre synthèse on souhaiterait que, au-delà du socle commun, des « *parcours individuels à la carte* » soient favorisés.

La question du palier d'orientation est abordée (de manière plus ou moins explicite) dans une majorité de synthèses. Le retour au palier d'orientation de fin de 5^{ème} n'est pas souhaité (sauf dans de rares cas où s'exprime le regret de ne plus disposer de filière professionnelle en lycée agricole à partir de la fin de 5^{ème}). Mais la suppression engagée des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques implantées en lycée agricole est presque unanimement déplorée : elles permettaient à des élèves en difficulté au collège d'atteindre les objectifs de fin de 3^{ème} par d'autres supports et d'autres méthodes et prive en outre les lycées agricoles d'un vivier apprécié pour l'accès en 2^{nde} professionnelle agricole.

Enfin, l'organisation de mini-stages en entreprise et/ou en LP tout au long du collège (ou seulement à partir de la 4^{ème} pour certains), est majoritairement souhaitée. Pour tous, c'est l'un des moyens d'ouverture vers les métiers et un outil essentiel pour la mise en œuvre d'un processus continu d'orientation.

ADAPTER L'ENSEIGNEMENT À LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

Beaucoup de réunions se sont intéressées au thème 8 : « *Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ?* ». Certaines propositions sont de portée plutôt générale comme « *mettre l'élève en confiance en partant de ses capacités, élargir le champ de l'évaluation à des capacités autres que cognitives, recruter les enseignants sur leurs qualités humaines et non exclusivement universitaires* ». (lycée agricole de l'arrondissement de Rennes). D'autres, plus concrètes, font référence à des pratiques parfois en œuvre dans les établissements : généraliser l'heure de vie de classe, éviter de trop longues plages de cours théoriques, favoriser les petits effectifs, organiser au sein des établissements l'accompagnement scolaire (pour arrêter la prolifération des cours extérieurs payants), généraliser l'usage de l'informatique, mettre à disposition des enseignants des bureaux leur permettant de rester plus longtemps dans leurs établissements.

Parfois il est fait mention de propos de parents ou d'élèves : « *Une heure de cours efficace est une heure de cours assimilée. Il faut structurer l'information donnée aux élèves pour qu'ils la retiennent, ne pas oublier de programmer suffisamment à l'avance le travail demandé et assurer une coordination au sein de l'équipe pédagogique* » (lycée agricole de l'arrondissement de Besançon). Dans ce même établissement, les élèves font observer « *qu'ils ne travaillent pas trop mais qu'ils n'arrivent pas à réguler leur travail ; en effet, par manque de coordination entre les professeurs, le travail afflue par période surtout lors des contrôles certificatifs* ». Dans un autre établissement, un élève demande « *un changement d'attitude de la communauté éducative (même si élèves et enseignants font déjà preuve de bonne volonté) : éviter d'infantiliser les élèves, leur donner plus de responsabilités* ».

RENFORCER LES LIENS AVEC LES MILIEUX PROFESSIONNELS

Environ un tiers des établissements s'est penché sur les thèmes 6 « *Comment l'École doit-elle s'adapter à la diversité des élèves ?* » et 7 « *Comment améliorer la reconnaissance et l'organisation de la voie professionnelle ?* ». Beaucoup de propositions correspondant à ces deux thèmes ont été déjà

évoquées dans les développements précédents. D'autres suggestions (relatives à la voie professionnelle) ont été faites :

- faire évoluer les programmes avec la participation effective des professionnels ;
- renforcer l'implication des entreprises dans l'évaluation certificative ;
- former les professionnels pour qu'ils puissent intervenir efficacement dans la formation des jeunes ;
- prendre des mesures fiscales favorables aux entreprises qui investissent dans la formation ;
- développer l'exploitation pédagogique des stages pendant les cours ;
- relancer les « comités techniques et professionnels » afin de développer les échanges entre enseignants et professionnels ;
- favoriser les stages des enseignants en entreprise ;
- montrer, en utilisant les médias, que l'on peut poursuivre des études supérieures par la voie professionnelle ;
- mettre en place, pour des bacheliers généraux et technologiques, des formations courtes, pratiques, conduisant à un métier manuel ;
- communiquer sur les métiers de l'agriculture sans se limiter à la dimension production et valoriser les débouchés vers l'aménagement ou les « sciences du vivant » ;
- revaloriser les salaires dans les métiers manuels ;
- créer un « véritable établissement public local d'enseignement » qui ne soit pas la simple addition de centres constitutifs (LEGTA, LPA, CFA, CFPPA) mais une entité dotée d'un projet global ;
- valoriser l'apprentissage qui permet, sous contrat de travail, de se former et d'obtenir par exemple un bac prof. puis un BTS.

D'autres thèmes ont été beaucoup plus rarement choisis en tant que tels, comme le thème 9 sur les fonctions et modalités de l'évaluation (ces réunions insistent, pour la plupart, sur l'importance du contrôle continu déjà évoquée), le thème 11 sur

l'entrée dans l'enseignement supérieur, les thèmes 18 et 19 sur la décentralisation et l'autonomie des établissements, sans doute pour des raisons liées à la nature des établissements, qui a conduit les participants à intégrer les problématiques de ces thèmes dans leurs propos sur la voie professionnelle et sur les spécificités de l'enseignement agricole.

5.7 Les débats dans les établissements dépendant de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE)

Cent cinquante établissements environ dépendant de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) ont organisé des débats ; quelques constantes s'en dégagent en dépit d'une diversité qu'expliquent les différences des contextes géographiques et les modes d'organisation des discussions. Celles-ci couvrent la quasi-totalité des vingt-deux thèmes proposés, avec une attention particulière sur les missions de l'École et les facteurs de réussite scolaire. La spécificité des écoles et établissements français à l'étranger est inégalement mise en évidence mais une réflexion d'ordre institutionnel est souvent engagée. Deux remarques complémentaires doivent être faites :

- La prépondérance des personnels de l'Éducation nationale impose une empreinte forte aux discussions ; hors d'Europe en particulier, la voix des parents et des élèves semble peu audible .
- La spécificité de l'enseignement dans une école, un collège ou un lycée français à l'étranger est assez rarement mise en exergue ; la focalisation appropriée semble malaisée entre un propos indifférencié (peut-être induit par la teneur du questionnaire) et des préoccupations étroitement locales : *« Étant donné l'importance en effectif d'enseignants titulaires de l'Éducation nationale et à contrat local (originaires du pays ou non) et d'élèves dans les établissements français à l'étranger, il est étonnant qu'aucune rubrique concernant l'enseignement à l'étranger ne figure dans ce débat »* (lycée, Madagascar).

DES POSITIONS CONCORDANTES AVEC CELLES QUI PRÉVALENT EN FRANCE

La participation majoritaire d'enseignants français explique sans doute que la perception générale du système éducatif français diffère peu de celle que traduisent les débats conduits en métropole. S'il y a accord global sur la double mission instructrice et éducative de l'École, les avis restent partagés sur la priorité à donner entre la transmission des connaissances, et d'abord des savoirs fondamentaux, la formation du citoyen voire l'épanouissement de la personne, ou encore l'ouverture de l'École sur le monde du travail.

Le souci d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves est constamment énoncé, avec des préconisations variées :

- une meilleure adaptation de l'enseignement aux élèves : elle supposerait de valoriser tous les types d'intelligences et d'aptitudes ; d'améliorer les procédures d'information et d'orientation ; de réaménager les rythmes scolaires ; d'explorer les possibilités de substitution d'une progression modulaire au fonctionnement par groupe-classe : « *La notion de classe devrait disparaître, le besoin de diversifier et de s'adapter nécessite la constitution de groupes et de modules* » (lycée Canada) ; de réhabiliter la voie professionnelle, estimée trop souvent absente dans les établissements français à l'étranger ; de renforcer les études dirigées puis les TPE (travaux personnels encadrés), d'atténuer les ruptures CM2/6^{ème} et lycée/université (« *Le bac est une fausse barrière et une fausse porte* » (lycée, Émirats arabes unis) ; enfin, d'instaurer au sein de la classe et de l'établissement des relations plus confiantes : « *Les professeurs se disent ouverts mais n'acceptent pas les critiques (...) Le respect ne va pas dans les deux sens* » (collège, Suisse) ;
- une communication plus confiante entre l'École et les parents, parfois mal informés sur la réalité scolaire actuelle, trop peu investis dans leur rôle d'éducateurs, ou encore indûment critiques envers les enseignants (« *Nous demandons à ce que le professionnalisme de l'enseignant soit reconnu et distingué de la compétence éducative des parents* » (lycée, Viêt-Nam) ; « *Il est indispensable que l'autorité des professeurs soit restaurée* » (lycée, Nigeria) ;

- à partir du collège, une ouverture plus résolue sur les réalités économiques et sociales, à travers des visites, des stages, des rencontres avec des professionnels « *afin de montrer aux élèves que chaque champ de connaissance, abordé au collège ou au lycée, se greffe concrètement à la vie civile* » (école, Viêt-Nam).

DES POSITIONS INFLÉCHIES PAR L'EXPÉRIENCE DE L'ÉTRANGER

Sans qu'il y ait dans tous les cas une connaissance approfondie des autres systèmes éducatifs, la pluralité des langues et des cultures inspire une approche plus relativiste, perceptible dans beaucoup de débats. Les établissements de l'AEFE associent des élèves de nombreuses nationalités, des personnels expatriés et d'autres recrutés sur place. La discussion sur les valeurs de l'École républicaine n'est pas esquivée, même si le questionnement a pu surprendre dans des pays où elles font d'autant plus consensus que les tensions internes entre communautés sont fortes. Le choix de l'établissement français est alors lié à sa « *capacité à respecter une réelle neutralité idéologique, à valoriser les savoirs, à favoriser l'apprentissage d'une réflexion autonome* » (lycée, Jérusalem). Le débat n'échappe ni aux divergences d'interprétation du concept de laïcité ni à l'affrontement de positions radicales quant à l'acceptation ou au refus de signes distinctifs. Cependant les notions de respect et de tolérance tendent à prévaloir : « *Il faut que l'École intègre la diversité des expressions culturelles et religieuses, tout en résistant à l'emprise des communautarismes* » (lycée, Madagascar).

« Faut-il enseigner plusieurs langues dès l'école maternelle ? » La réponse des établissements français à l'étranger

L'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) avait complété, à destination de ces établissements, les vingt-deux sujets proposés par la Commission, par quelques questions spécifiques. Il est intéressant d'accompagner la synthèse du texte par les réponses faites à l'une de ces questions spécifiques : faut-il enseigner plusieurs langues dès l'école maternelle ?

Constats et suggestions

L'ensemble des parents, conscients du fait que « plus une langue est enseignée tôt, plus elle est facilement apprise » plaide en faveur de l'apprentissage d'une langue vivante dès la maternelle. La majorité

pense que cette langue doit être l'anglais, « langue universelle », d'autres pensent que ce doit être la langue maternelle ou celle du pays d'accueil ; certains enfin indiquent que cette langue peut ne pas être la même pour tous. Plusieurs contributions soulignent qu'il serait souhaitable d'apprendre une seconde langue vivante étrangère à l'école primaire (le moment de l'introduction de cette langue varie selon les contributions).

Selon certains, l'enseignement des langues pourrait être amélioré dans les écoles françaises si les points suivants étaient pris en compte :

- confier cet enseignement à des « spécialistes », professeurs des écoles formés ou intervenants compétents (et non à des instituteurs qui « se dévouent ») ; donner à ces « spécialistes » une information solide sur le système éducatif français, notamment sur l'école maternelle ;
- éviter le « saupoudrage linguistique » et lui préférer de longues périodes « d'immersion » ;
- veiller à ce qu'il y ait continuité dans les méthodes employées de l'école primaire (approche ludique) au collège (approche parfois trop didactique) ;
- accorder plus d'importance à la structuration de la langue maternelle des enfants ;
- organiser des groupes de langue (par classes, par niveaux, par cycles, par « besoins ») afin de prendre en compte la diversité des compétences chez les élèves.

Les débats montrent que la question est sensible, que les attentes des parents sont souvent contradictoires et que ces derniers sont souvent bien informés sur l'apprentissage précoce des langues.

Propositions

- assurer un enseignement de l'anglais qui permette aux élèves d'avoir, à l'issue de leur scolarité, une maîtrise courante de cette langue ;
- définir une approche harmonisée de l'enseignement de la langue du pays d'accueil et assurer une évaluation des compétences acquises par les élèves ; envisager de commencer cet enseignement dès la maternelle et prévoir sa continuité dans le secondaire ;
- organiser l'enseignement renforcé des langues au sein des sections internationales de façon qu'il débouche sur un bac international organisé en complément du baccalauréat traditionnel ; utiliser au profit de l'enseignement en France l'expérience accumulée en matière de langues vivantes au sein du réseau des établissements à l'étranger.

Les objectifs posés sont alors davantage la responsabilisation individuelle et la compréhension interculturelle. Il est attendu de l'École qu'elle assure l'apprentissage d'une réflexion autonome, la formation à l'esprit critique (notamment par l'éducation civique, juridique et sociale) ainsi que l'initiation aux langues, cultures et histoires des religions locales.

La dénonciation des excès de la « culture jeune », de la surévaluation des marques vestimentaires ou de l'influence pernicieuse des médias n'est pas absente ; mais elle demeure modérée dans des contextes où les effets de mode et de masse ont peut-être moins d'impact. L'exigence de civilité reste le plus souvent une évidence. La valeur d'égalité n'est pas minorée. Cependant, compte tenu de la spécificité sociologique des publics d'élèves, elle se pose dans des termes quelque peu différents. Les inégalités résident moins dans les disparités de niveau économique que dans les compétences linguistiques des élèves non-francophones de souche et dans les capacités d'accompagnement du travail scolaire par les familles. Le principe de mixité entre garçons et filles n'est pas remis en cause. Mais le postulat égalitariste du collège unique est parfois contesté au nom d'une efficacité pédagogique qui s'accommoderait mieux de classes de niveaux ou d'un collège à trois vitesses sur le modèle helvétique.

Par delà les projets ou besoins particuliers de tel ou tel site, un ensemble de préconisations se rapportent aux établissements français à l'étranger mais sont susceptibles d'ouvrir des perspectives pour l'ensemble du système éducatif :

- L'expérience immédiate du multilinguisme et de ses enjeux conduit à prescrire l'apprentissage précoce (dès la maternelle) d'une langue vivante étrangère, la connaissance d'au moins trois langues étant considérée comme un acquis nécessaire avant le terme de la scolarité. La maîtrise de l'anglais par tous les élèves donne lieu à des prises de position divergentes. Pour les uns, elle est perçue comme une condition de validité de l'enseignement dispensé dans les établissements du réseau AEFÉ et par conséquent comme une assurance de vitalité pour la francophonie (*« rendre obligatoire dans les établissements français de l'étranger le passage, pour les élèves du collège, du First Certificate et pour les élèves du lycée du TOEFL. Ces deux examens, reconnus dans tous les pays de langue*

anglophone, permettraient à nos élèves un accès plus facile à l'université » (lycée, Afrique du Sud). Pour d'autres, plus favorables à un « *multilinguisme européen* » (lycée, Allemagne), il convient au contraire de « *privilégier l'apprentissage des langues étrangères autres que l'anglais, l'anglais s'imposant de lui-même dans le contexte mondial actuel* » (collège, Canada). Enfin une initiation à la langue ou à l'une des langues locales est tenue pour nécessaire.

- Une meilleure adéquation des compétences des enseignants aux besoins de l'École est souhaitée avec insistance : prise en compte des aptitudes au métier dans les concours de recrutement, formation initiale en IUFM davantage articulée sur la pratique, accompagnement effectif des nouveaux titulaires.
- Une systématisation de la formation continue, à inclure obligatoirement dans le service dû comme elle l'est dans plusieurs pays européens, est souvent invoquée, sans que les difficultés de mise en œuvre que représente la dispersion géographique des intéressés soient sous-estimées.
- Les capacités requises pour l'enseignement du français langue étrangère, du français langue seconde ou des langues étrangères sont particulièrement attendues pour la gestion de l'hétérogénéité linguistique et la mise en œuvre de pédagogies différenciées.
- La contribution de personnels spécialisés serait attendue pour les classes difficiles : « *À l'étranger, il serait recommandable d'établir une convention entre autorités locales et autorités de tutelle de l'établissement pour l'intervention des psychologues scolaires de la zone* » (collège, Espagne).

Dans le rapport des établissements aux élèves et à leurs familles, est jugée indispensable une réelle ouverture intellectuelle sur le pluralisme des cultures, sur la diversité des systèmes éducatifs et sur les débouchés professionnels auxquels ils donnent accès. Une conviction forte sur le besoin de construction d'une culture européenne s'exprime dans les pays proches.

L'éloignement spatial de la France serait à compenser en augmentant considérablement les moyens des centres de ressources (personnels compétents, matériels, documents) :

moyen de former les élèves à une activité plus autonome et vecteur de rayonnement culturel.

Un accompagnement pédagogique plus suivi serait par ailleurs nécessaire. Or, s'il est en partie assuré pour le primaire par un inspecteur de secteur, il reste quasi inexistant pour le 2nd degré. L'intérêt d'un encadrement pédagogique collectif est souligné : « À l'étranger, l'inspecteur (...) est amené à voir plusieurs enseignants et a ainsi une vision globale de l'équipe, du projet d'école. Ce genre de pratique devrait être de mise en France » (lycée, République dominicaine).

Lorsqu'elle se projette vers la suite de l'École et les études supérieures, la clientèle généralement aisée des établissements de l'AEFE tend à donner la priorité aux universités anglo-saxonnes, en partie du fait d'un manque d'informations précises et précoces sur les voies ouvertes dans l'enseignement supérieur en France mais aussi dans les pays étrangers. Cette lacune serait à combler sans délai par la mise à disposition de documents sur supports classiques ou électroniques.

DANS UN REGISTRE PLUS INSTITUTIONNEL

Des recommandations convergentes portent sur une clarification des missions du système scolaire français à l'étranger : quelles en sont prioritairement les finalités et les cibles ? De quels moyens doit-il disposer en conséquence ? Les avis convergent sur la nécessité d'une évaluation et d'une concertation systématisées : « L'AEFE devra se donner une batterie d'indicateurs pour évaluer et comparer les différents établissements français à l'étranger [et] les communiquer à l'établissement » (lycée, Tunisie). Il faut « renforcer les liens entre les différentes institutions françaises (Alliances françaises, instituts français, services culturels) » (lycée, Afrique du Sud).

Le statut des personnels d'enseignement et d'éducation intervenant dans les établissements du réseau AEFE est une préoccupation récurrente, qui s'exprime sur la disparité des situations (expatriés, résidents, contrats locaux, intervenants ponctuels) :

- Les personnels titulaires de l'Éducation nationale estiment que leur progression de carrière est ralentie du fait de l'absence d'inspections régulières et s'interrogent sur leurs conditions de retour en métropole. Les personnels non titulaires critiquent leurs niveaux de rémunération et souhaite-

raient que des possibilités de formation et d'intégration leur soient ouvertes.

- Dans tous les cas, l'expérience et les compétences acquises à l'étranger devraient être valorisées et rentabilisées par le système éducatif. Sont suggérées : « *la validation et la reconnaissance des compétences acquises dans les établissements du réseau* » (lycée, Australie) ; « *Des passerelles pour réorienter les enseignants* », notamment vers « *les postes préposés aux relations internationales dans les rectorats* » (lycée, République dominicaine).

Des interrogations s'énoncent sur la fonction des chefs d'établissement et sur la nature de l'autorité (administrative et/ou pédagogique) qu'ils ont à exercer.

Par ailleurs, des possibilités d'élargissement partenarial entre pays sont souhaitées. Ce point invite à une réflexion novatrice sur les avantages d'un passage à l'échelon européen voire international dans l'organisation des enseignements et des diplômes. Sur la base d'une « *harmonisation des contenus et des cursus scolaires entre les différents partenaires* » (collège, Espagne), il s'agit d'instaurer « *un travail de coopération entre la France et le pays d'accueil pour clarifier et institutionnaliser des accords d'équivalence entre les diplômes* » (lycée, Afrique du Sud). Ce type de coopération, dont des réalisations existantes – telle « *la constitution dès la 3^{ème} de classes binationales intégrées* » (lycée, Allemagne) – semblent probantes, serait à concevoir avec les pays frontaliers, sur l'exemple des lycées franco-allemands, avec le pays d'implantation de l'établissement français ou encore avec des établissements étrangers présents sur le même site. L'intérêt d'un baccalauréat binational ou international, par les possibilités accrues qu'il ouvrirait, est toujours souligné. La négociation de conventions entre États est le préalable à toute évolution en ce sens.

5.8 Les débats dans les instituts universitaires de formation des maîtres

S'agissant des IUFM, on peut s'étonner que compte tenu de la nature et du rôle des établissements, seule une vingtaine d'instituts ait répondu. La forme des réponses est très différente d'un établissement à l'autre ; tantôt on ne dispose que de la

synthèse réalisée par l'IUFM, tantôt on dispose de celle de chaque centre départemental. Les débats ont été parfois dédoublés, un premier étant réservé aux stagiaires et étudiants et un autre aux formateurs. D'une manière générale les futurs professeurs des écoles ont plus participé que les futurs enseignants des lycées et collèges. La participation des enseignants, des formateurs et de l'encadrement des IUFM a été importante et les positions rapportées dans les synthèses correspondent souvent à celles prises par la conférence des directeurs d'IUFM.

REVOIR LES MODALITÉS DE RECRUTEMENT ET DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Comme on pouvait s'y attendre, la majorité des débats a porté sur les thèmes 22 « *Comment former, recruter, évaluer les enseignants et mieux organiser leur carrière ?* » et 21 « *Faut-il redéfinir les métiers de l'École ?* ». Les modalités de formation initiale et de recrutement, et la polyvalence des enseignants ont été les aspects les plus abordés. En revanche les autres thèmes ont été traités beaucoup plus épisodiquement en se limitant le plus souvent au rappel de positions de principe. Aussi a-t-on pris le parti de se limiter ici aux seuls thèmes concernant la carrière et le métier d'enseignant.

Changer la place du concours et augmenter la durée de formation professionnelle

Un consensus très net se dégage sur la nécessité de changer les modalités de recrutement. De l'avis quasi général, avoir placé le concours au milieu de la formation fait que la première année est une année de bachotage qui « *pollue la formation* » (IUFM, Nord-Pas-de-Calais) mais ne constitue pas une véritable préparation au métier. Il manque une année de professionnalisation (IUFM, de Franche-Comté). C'est pourquoi un consensus se dégage nettement pour une architecture fondée sur les principes suivants :

- un concours ou au moins des épreuves d'admission après la licence, qui vérifieraient avant tout les compétences disciplinaires même si certains pensent devoir y ajouter des épreuves mesurant la motivation ;

- deux années de professionnalisation débouchant, selon des formules variées, sur les épreuves plus pratiques du concours.

Cette architecture, de type « 3/2 » et l'allongement consécutif de la durée de formation conduit, tout naturellement les tenants de cette réforme à demander un master à la fin du cursus pour ceux qui auraient été admissibles, master appuyé sur le développement de la recherche pédagogique (IUFM, Grenoble). Très peu remettent en cause le recrutement au niveau de la licence (IUFM, Alsace) pour les professeurs des écoles, y compris pour les écoles maternelles et souhaitent un retour aux anciennes écoles normales d'instituteurs. Les pré-recrutements de type IPES (instituts de préparation à l'enseignement secondaire) sont très rarement évoqués (IUFM, Midi-Pyrénées).

Mieux articuler formation disciplinaire et formation professionnelle

La majorité des débats est en accord avec la formule émanant des IUFM de Lyon et d'Auvergne, qui parlent de *continuum* entre université et IUFM, durant les cinq années de formation. Il est proposé d'introduire des modules de sensibilisation et de pré-professionnalisation au métier d'enseignant dans les cursus de licence. Ces modules pourraient comprendre par exemple des éléments de sciences humaines (sociologie et surtout psychologie), des éléments de connaissance du système éducatif, mais aussi des stages à caractère pratique. L'aide aux devoirs des élèves chez eux pourrait également être un de ces éléments de pré-professionnalisation. Certains y voient le moyen de rapprocher le modèle français de formation des enseignants, dit modèle « consécutif », formation universitaire puis formation initiale, du mode de formation prédominant en Europe qu'est le modèle dit « simultané ».

Par ailleurs, la solution des licences bivalentes ou pluridisciplinaires pour la formation des professeurs des écoles a ses partisans. La synthèse des débats de l'IUFM des Pays de la Loire dit par exemple que « *les rares licences professionnelles forment d'excellents candidats* », mais cette solution reste très controversée.

Une diversification des origines de recrutement parfois envisagée

Certains IUFM évoquent une diversification des recrutements. Pour celui de Lorraine, il y a un autre modèle possible, comme cela s'est fait pour le secteur technique : ne recruter des enseignants qu'après un séjour de quatre ou cinq ans dans un autre type de métier. L'IUFM de Bourgogne parle de diversification des modes d'accès à la profession et à la validation en s'appuyant sur un référentiel de compétences. L'IUFM Midi-Pyrénées considère que la validation des acquis doit permettre de faire entrer dans l'enseignement des personnes qui ont un parcours différent, notamment pour les filières technologiques. L'IUFM des Pays de la Loire va jusqu'à proposer « *de nouvelles modalités de recrutement pour des candidats issus d'autres milieux professionnels. Par exemple, la validation des acquis de l'expérience pourra valoir admissibilité selon des critères et des normes à définir* ».

Une formation professionnelle initiale qui doit rester en alternance

Organisée sur deux ans, la formation des enseignants doit reposer sur l'exploitation d'une véritable alternance alliant pratique sur le terrain et réflexion sur cette pratique (IUFM, Créteil, Pays de la Loire, Auvergne). Pendant la formation, il est nécessaire de prendre en compte les situations concrètes vécues pendant les stages et de rendre les stagiaires capables de réfléchir à ces pratiques.

Le stage en responsabilité constitue le lieu central de la formation professionnelle. Dans une logique de progressivité, le volume de ces stages doit être logiquement augmenté de façon à éviter le passage brutal de six heures à dix-huit heures par semaine (IUFM, Nord-Pas-de-Calais). L'IUFM de Bretagne chiffre les étapes de cette progressivité (1/3 de service la première année, 2/3 la seconde année). Mais une formation professionnelle digne de ce nom doit comporter un « *recul réflexif* » ; sinon la pratique de terrain risque fort de ne conduire qu'à reproduire les pratiques les plus routinières (IUFM, Créteil).

Les stages en responsabilité ne sont formateurs qu'à certaines conditions : charge de travail compatible avec les possibilités du stagiaire, maintien d'une dimension formatrice aux stages

qui ne sont pas seulement un apport de moyens d'enseignement, inscription dans un dispositif prévoyant l'analyse de pratiques professionnelles et accompagnement par des tuteurs aux compétences reconnues.

Dans ces conditions, le mémoire professionnel, parfois objet de controverses, reprend toute sa valeur puisqu'il articule théorie et pratique dans une démarche de réflexion et de distanciation (IUFM, Auvergne) ; il reste pour d'autres IUFM un des lieux d'articulation entre théorie et pratique (analyse de pratiques, approches didactiques, stages).

Les IUFM de Créteil et de Haute Normandie indiquent en outre que l'alternance entre le terrain et les IUFM doit conduire au développement de réseaux d'établissements partenaires. C'est aussi une logique de réseau qui doit s'appliquer aux formateurs (IUFM, Auvergne) ; la diversité et la complémentarité de leur origine (enseignants du 1^{er}, du 2nd degré et de l'enseignement supérieur) sont considérées comme un avantage (IUFM, Nord-Pas-de-Calais). Les formateurs doivent avoir aussi souvent que possible un pied dans la classe ou dans l'école. Il faudrait intégrer, dans le service des formateurs, des temps spécifiques au cours desquels ils seraient dans la classe avec les stagiaires pour les aider à analyser leur activité d'enseignement *in situ* (IUFM, Lyon).

L'IUFM des Pays de la Loire fait une série de propositions pour améliorer la professionnalisation des formateurs. Ceux-ci doivent en particulier s'inscrire dans « *une posture* » de formation d'adultes et dans un engagement dans les recherches en éducation. La majorité des IUFM souhaite que les compétences de ces formateurs puissent être valorisées par un master professionnel.

REDÉFINIR LE MÉTIER ET LA CARRIÈRE DES ENSEIGNANTS

Au-delà de la formation initiale, les discussions ont été denses sur le métier et la carrière des enseignants. Cela inclut des questions comme l'entrée dans le métier, les procédures d'affectation, la polyvalence et le travail en équipe ou les modalités d'évaluation.

L'entrée dans la carrière et les premières années

Sur les débuts de carrière, un consensus se dégage sur trois points :

- Les enseignants ne peuvent exercer leur métier sans avoir reçu une véritable formation. Aussi y a-t-il unanimité pour demander une forte diminution et même l'arrêt du recours aux listes complémentaires dans le 1^{er} degré. Celles-ci dénoteraient une imprévoyance et une mauvaise gestion de la part de l'État.
- La formation ne s'arrête pas à la sortie de l'IUFM. Une formation d'accompagnement dans la première ou les premières années est jugée absolument nécessaire pour permettre des retours sur la pratique. Des tuteurs ou personnes référentes seraient désignés pour cet accompagnement (IUFM, Lyon). Il est également proposé de confier à des enseignants en fin de carrière le soin ou la responsabilité de l'accompagnement des débutants sous la forme de transmission d'expériences et de conseils (IUFM, Basse-Normandie).
- Les jeunes enseignants ne devraient pas se voir attribuer, sauf en cas de volontariat, les postes les plus exposés. L'IUFM de Midi-Pyrénées fait l'analogie avec un jeune ingénieur à qui on ne confie pas les chantiers les plus difficiles. Aucune solution n'est en revanche proposée pour faire respecter ce principe. Certains (IUFM, Bretagne) parlent cependant d'incitations financières pour les enseignants chevronnés qui accepteraient ces postes difficiles. Une attention particulière doit être portée à l'accueil des enseignants affectés dans des lieux difficiles et en tout premier lieu aux conditions de logement (IUFM, Auvergne).

Spécialisation des métiers, polyvalence et travail en équipe

Il y a une quasi-unanimité pour considérer que les filières de formation doivent être communes pour l'enseignement en école maternelle ou en école primaire. Toute dissociation entraînerait une dévalorisation (IUFM, Languedoc-Roussillon). S'agissant du collège et du lycée certains, formateurs (IUFM, Bretagne) ont considéré par contre que ce n'était pas le même métier que d'enseigner au collège et au lycée.

La question la plus controversée est celle de la polyvalence. Elle n'est généralement pas remise en cause pour le 1^{er} degré même si certains souhaitent une réduction ou des assouplissements à cette polyvalence avec reconnaissance de dominantes (IUFM, Basse-Normandie) L'IUFM de Bourgogne adopte une position différente qui mérite d'être signalée : *« Dans le 1^{er} degré, la polyvalence est une posture impossible au regard des connaissances de base indispensables pour maîtriser les savoirs fondamentaux. Une réduction raisonnée est souhaitée. Cela entraîne une réflexion nécessaire sur l'organisation des écoles et des classes (échanges de service, ouverture des frontières entre degrés). »*

Inversement, l'introduction d'une certaine polyvalence au collège n'est pas complètement rejetée, pour les classes de 5^{ème} et 6^{ème} notamment, même si certains redoutent un affaiblissement du niveau des enseignants. Mais les inconvénients de l'absence de transition entre l'école et le collège et de passage brutal d'un seul maître à près de dix sont reconnus (IUFM Bretagne, Centre Nîmes), où l'on signale que la bivalence existe dans d'autres pays. Un des débats de l'IUFM de Grenoble propose un « *tuilage* » entre l'école et les premières classes de collège, introduisant une certaine polyvalence des enseignants.

Le débat a été particulièrement centré sur cette question à l'IUFM de Bretagne et la conclusion finale y est nuancée : les propositions faites sur la bivalence au collège ne sont pas écartées mais fortement interrogées. Quelques formateurs (site de Brest) considèrent qu'un « *certain degré de polyvalence des enseignants est nécessaire pour faire évoluer le collège comme une école moyenne et non comme l'antichambre du lycée* ». Et les stagiaires admettraient une bivalence fondée sur le volontariat. Mais la question de la validation par une deuxième licence de cette bivalence est posée.

Certains proposent de substituer à la notion de polyvalence de l'enseignant celle de pluridisciplinarité de l'équipe (IUFM, Basse-Normandie, Languedoc-Roussillon). Le travail en équipe est considéré comme une nécessité. Les enseignants sont trop isolés dans leur travail et il faut aller vers plus d'interdisciplinarité. Les débats de l'IUFM de Haute-Normandie considèrent le travail en équipe comme un des facteurs favorables de réussite des élèves. Et beaucoup déplorent

(IUFM, Créteil) que les IUFM forment peu à ce travail en équipe. Mais beaucoup mettent aussi des conditions à son développement : décharges de cours et mise à disposition de bureaux pour les enseignants. L'interrogation des étudiants et stagiaires de l'IUFM de Bretagne sur le travail en équipe : « *Est-ce un problème de temps, d'espace ou de volonté ?* », résume bien les débats.

Des enseignants mieux formés, mieux affectés, mieux évalués

Les autres items relatifs à la carrière et au métier d'enseignants sont beaucoup moins fréquemment abordés. On peut noter cependant :

- Un consensus général sur le développement de la formation continue tout au long de la carrière, articulée avec la formation initiale et donc organisée dans les IUFM. Pour certains, cette formation continue doit être obligatoire (IUFM, Alsace). Elle doit en tout cas favoriser la mobilité, servir de base à l'évaluation, être validée et éventuellement être un critère de promotion. Il est significatif que les besoins des enseignants soient systématiquement mis en avant et non ceux de l'institution. Enfin cette demande de formation continue implique pour beaucoup une augmentation des moyens qui lui sont consacrés.
- Il n'y a pas d'accord par contre sur la prise en compte des besoins et des profils des établissements pour l'affectation des enseignants, sauf pour demander que les jeunes enseignants ne soient pas affectés dans les postes les plus difficiles. La méfiance est dans l'ensemble dominante sur des responsabilités plus grandes données à l'établissement et à son chef. L'idée de profil est néanmoins admise pour des postes spécialisés (IUFM, Lyon, Guadeloupe). L'affectation en fonction de critères de mérite suscite une opposition forte (IUFM, Nord-Pas-de-Calais).

Les notions de mérite et d'échec sont très controversées et provoquent plutôt une réticence. Cette réticence concerne d'abord les critères permettant de juger du mérite et de l'échec. Pour certains l'évaluation au mérite existe déjà à travers des procédures comme les promotions au petit choix et au grand choix et peut amener en fin de carrière des écarts importants dus au rythme des promotions (IUFM, Picardie, Auvergne). Le

débat mené chez les professeurs stagiaires de l'IUFM d'Auvergne résume bien les questions posées par cette appréciation des mérites ou des échecs : « *De quel mérite s'agit-il ? mérite des individus ou mérite des équipes dans des contextes très différents ? Quels sont les critères explicites du mérite : progression des élèves, réussite aux examens ? Quelles seront les instances d'évaluation du mérite et leur efficacité (inspecteurs, chefs d'établissement, commission paritaire) ? Quelles seront les manifestations de la reconnaissance du mérite : primes, horaires allégés ou aménagés, postes particuliers ?* »

Une partie de ces stagiaires trouve cependant tout à fait naturel et juste de favoriser la carrière des bons professionnels ou de sanctionner des collègues devenus incapables d'enseigner. L'institution couvre trop longtemps certains dysfonctionnements dont les élèves sont les premières victimes. Pour d'autres (IUFM, Basse-Normandie) il faut penser à des dispositifs pour chaque période professionnelle de la carrière, qu'elles se définissent sous les formes de difficultés, d'échec ou de lassitude. Il importe donc que la formation continue puisse aboutir à une validation d'acquis favorisant la mobilité et les reconversions. D'une manière générale, il faut une vraie réflexion et des moyens pour aider ces enseignants à exercer d'autres tâches dans les métiers de l'éducation ou d'autres secteurs de la fonction publique (IUFM, Auvergne).

Des débats sur la forme des inspections

Ces discussions reposent le problème de l'évaluation des enseignants et en particulier du rôle de l'inspection. Personne ne souhaite voir renforcer le rôle du chef d'établissement au-delà de la notation administrative. Le regard n'est pas extérieur et les conflits internes peuvent nuire à l'objectivité (IUFM, Bourgogne). Pour l'IUFM de la Guadeloupe, l'évaluation doit être une évaluation positive, et non une évaluation sanction ponctuelle. Les résultats qu'un enseignant obtient avec ses élèves doivent être jugés plus significatifs que l'impression d'un inspecteur lors d'une visite rapide ou l'appréciation trop formelle de nombreux chefs d'établissement.

Le rôle des inspecteurs n'est pas vraiment remis en cause ; certains souhaitent des inspections plus fréquentes, voire annuelles (IUFM, Bretagne). Elles peuvent être imprévisibles et

doivent comporter un entretien long pour mettre en lumière les idées et démarches pédagogiques et l'investissement de l'enseignant (IUFM, Lyon). Les modes d'inspection doivent être variés et pouvoir intégrer la visite des enseignants d'une même discipline sur un établissement, la visite des enseignants d'un même secteur (IUFM, Bretagne) ou l'inspection de l'équipe pédagogique (IUFM, Picardie). Pour d'autres (IUFM, Orléans-Tours) l'inspection ne joue pas assez le rôle de conseil, d'appui aux enseignants pour les aider à progresser et n'évalue pas la dimension collective de l'enseignement. L'éloignement des corps d'inspection des réalités de terrain peut rendre difficile l'appréciation des problématiques actuelles de l'enseignant (IUFM, Bourgogne).

La solution proposée dans le cadre du débat mené à l'IUFM Bourgogne est originale : une évaluation formative pourrait être conduite par des pairs. Le même texte parle des difficultés de l'évaluation du travail d'équipes, et considère que l'évaluation suppose un référentiel et des évaluateurs qui disposent d'outils formalisés d'analyse des pratiques professionnelles. Les inspecteurs doivent donc être mieux formés (IUFM, Bretagne).

5.9 Les débats dans les services des rectorats et des inspections académiques

L'intérêt des services académiques s'est essentiellement porté sur le fonctionnement de l'École, le sujet le plus souvent retenu étant la décentralisation. Ce choix s'explique facilement par la spécificité du public, variable certes selon les inspections académiques (IA) ou les rectorats, auquel se sont souvent ajoutés des personnels d'inspection, d'orientation, de santé et même parfois d'IUFM ou de centre départemental et régional de documentation pédagogique (CDDP - CRDP) ainsi que des membres d'autres services de l'État (jeunesse et sports) ou des collectivités territoriales.

De nombreuses synthèses témoignent d'un débat riche et de qualité. D'une manière générale, en dépit d'opinions parfois opposées, les échanges ont été « *courtois, chaleureux, sans langue de bois* » (académie de Bordeaux) et considérés comme une « *expérience intéressante, bien que trop rare, de démocratie directe* » (académie d'Aix-Marseille).

Les constats reprennent souvent ceux figurant dans les documents préparatoires. On peut cependant noter quelques affirmations fortes, des interrogations, voire des inquiétudes, qui conditionnent les propositions faites. Celles-ci font assez peu l'objet de controverses et sont, pour la plupart, restituées dans les synthèses comme étant consensuelles. On trouve également assez peu de propositions qui, faites dans certains services académiques, seraient en opposition nette avec celles d'autres services homologues.

DES APPRÉCIATIONS NUANCÉES SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Les appréciations portées sur le système éducatif dans son ensemble sont plutôt positives tant en ce qui concerne son fonctionnement, ses acteurs que ses résultats. « *Il y a des choses faites et bien faites à l'École, même si l'École ne peut pas tout faire. Elle ne mérite pas, en tous cas, qu'on l'accable de tous les maux* » Plusieurs synthèses expriment un attachement fort à la Loi d'orientation de 1989 estimant qu'elle répond en grande partie aux questions et propositions de ce débat et que, si elle était entièrement mise en œuvre, on éviterait l'élaboration d'une nouvelle loi. « *La loi de 89, rien que la loi, toute la loi* » (académie de Limoges).

Ce constat plutôt positif n'a pas empêché une analyse critique des faiblesses du système, voire de ses dysfonctionnements :

- Le système n'est pas égalitaire : non seulement il ne réduit pas les disparités, mais parfois il les accentue en concentrant sur un même établissement des élèves issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées ; la mixité sociale est difficilement assurée ; les moyens dont disposent les écoles et les établissements sont différents ; l'École n'est pas l'outil d'insertion et de promotion sociale qu'elle devrait être .
- L'École est trop fermée sur elle-même : c'est un « *milieu trop aseptisé* ». Beaucoup déplorent la trop grande coupure entre le monde de l'entreprise et l'École. D'autres font remarquer que la liaison École-société ne se limite pas à l'entreprise mais est également faite de l'ensemble du tissu social.

Un consensus assez large sur les valeurs et les missions

Citoyenneté, égalité, gratuité, laïcité, doivent rester les mots-clés de l'enseignement et de la culture dispensés par l'école française dont les principes constitutifs restent primordiaux, même s'il est admis, avec quelque réticence parfois, que l'ouverture à l'Europe doit être envisagée.

L'École doit être le lieu où se transmettent les valeurs fondamentales de la société, mais elle doit être accompagnée dans ce rôle par les familles et les autres partenaires. Elle n'est pas seulement le lieu de diffusion du savoir, elle doit également former l'individu dans sa globalité, préparer son insertion sociale, construire son esprit critique et sa citoyenneté. Nombreux sont cependant ceux qui regrettent qu'elle soit confrontée aux risques de la marchandisation et du consumérisme.

Concernant la formation professionnelle, de nombreux participants souhaiteraient que les entreprises soient davantage partenaires de la formation et que l'École soit moins centrée sur les diplômes et davantage sur le développement d'une compétence, d'un savoir-faire immédiatement utilisable dans le monde du travail. Il est souvent proposé que les élèves des filières générales bénéficient eux aussi de temps de formation en entreprise. Cependant persiste encore une certaine méfiance à l'égard du monde de l'entreprise et il est demandé que « *l'offre de formation professionnelle, aussi diversifiée soit-elle, ne soit pas calquée sur les seuls besoins de l'emploi local* » (académie de Montpellier).

Si certains pensent que l'accent doit être mis sur la formation initiale, seule capable de garantir des possibilités d'évolution et de reconversion ultérieure, d'autres estiment qu'elle est trop valorisée par rapport à la formation tout au long de la vie. La validation des acquis de l'expérience (VAE) est alors considérée comme une vraie richesse, voire un progrès social « *énorme* ».

Le débat éducation/instruction n'est pas tranché, même si le principe est affirmé que « *l'École n'est pas seulement un lieu d'apprentissage mais aussi un lieu d'éducation* » (académie de Poitiers). Par ailleurs les rôles respectifs de l'École, de la famille et des autres institutions ne sont pas clairement perçus. En

revanche, il est largement admis que l'École doit faire acquérir à tous un socle commun de connaissances.

Une forte demande de dialogue et de communication

La communication entre les enseignants eux-mêmes et entre professeurs, élèves, parents, partenaires – dont la qualité est souvent jugée insuffisante – est une préoccupation qui revient très souvent.

La communication avec les familles est tout particulièrement signalée comme difficile : perte de confiance envers l'École, défiance et craintes réciproques entre enseignants et parents peuvent en être les causes. S'y ajoutent le fait que « *le temps des parents n'est pas celui de l'administration* » et le manque de lisibilité du système scolaire. On déplore souvent que le recrutement des enseignants, trop disciplinaire, ne prenne pas en compte les aptitudes relationnelles des candidats. Les personnels administratifs et de service ne sont pas toujours assez associés à la fonction « accueil/relations ». Ainsi est particulièrement souligné le rôle du concierge à l'école élémentaire, lorsqu'il existe.

De grands progrès sont attendus à condition de ne pas laisser les seuls « connaisseurs » prendre la parole, d'utiliser un langage clair et simple, d'informer les parents sur les programmes et sur les méthodes pédagogiques employées, de former les enseignants à la communication, à la diversité des comportements, à la résolution des conflits. On peut également envisager de prendre appui sur les travailleurs sociaux, voire créer des médiateurs (parents ou non) issus d'associations (type adultes/relais). Un effort considérable est à réaliser dans la fonction « accueil » en rénovant les rencontres parents/professeurs et en créant, au sein des établissements scolaires, une véritable « maison des parents », ouverte à tous et pas seulement aux « représentants », installée dans des locaux spécifiques, confortables et accessibles en permanence. L'idée d'une « Charte des droits et devoirs des parents », accompagnée de la « *création d'un " livret-parent ", associé aux programmes et référentiels et aux manuels scolaires* » (académie de Bordeaux) pourrait également être retenue.

L'ORGANISATION ET LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

Les débats se sont assez naturellement attachés au fonction-

nement de l'École, autour de trois thèmes principaux : la décentralisation, l'autonomie des établissements, et les professionnels de l'École.

La décentralisation : une notion qui reste floue et suscite interrogations et inquiétudes

Globalement, on rencontre une grande frilosité sur la question de la décentralisation. La plupart du temps, les participants aux réunions n'ont pas remis en cause son principe. Au contraire, ils ont souligné les effets positifs des premières mesures concernant les investissements et le fonctionnement matériel des établissements, et apprécié le rapprochement du citoyen et des enseignants avec les institutions décisionnelles que sont les collectivités territoriales. Cependant des réserves sont formulées concernant la persistance des inégalités, voire leur aggravation. Il conviendrait, avant toute autre mesure, de dresser le bilan de la première vague de décentralisation. S'agissant des projets en cours, des inquiétudes fortes s'expriment dans toutes les réunions : remise en cause des normes nationales d'instruction, décentralisation de certains personnels, influence du « politique » local sur l'institution, crainte d'un certain « clientélisme » ou d'autres formes d'électoratisme. Par ailleurs, les services académiques craignent de voir les rectorats et les inspections académiques érigés en établissement public, voire la suppression de l'échelon de proximité : les services départementaux de l'Éducation nationale.

Il est rappelé que l'État ne distribuait pas, avant les lois de décentralisation, ses moyens de façon égalitaire. Des responsables de la Direction des interventions sanitaires et sociales (DISS) d'un conseil général font remarquer leur capacité à être réactifs, au plus près des problématiques locales et à pouvoir faire remonter et traiter rapidement les problèmes. Par ailleurs, la gestion des ressources humaines confiée aux collectivités territoriales pour certains personnels assure une meilleure prise en compte de leur carrière en termes de formation initiale et continue, d'avancement et de promotion. Malgré de telles précisions apportées par des personnels extérieurs à l'Éducation nationale, un nombre très important de participants ne voient pas quels avantages l'École pourrait retirer d'une plus grande décentralisation, considèrent que celle qui existe est suffisante, que l'on juge le système des

compétences partagées comme étant satisfaisant ou, au contraire, trop « enchevêtré ». Ils ne voient souvent dans cette mesure qu'un but de transfert de charges. D'autres par contre pensent qu'il s'agit là d'un processus irréversible et sont prêts à l'expérimenter sous certaines conditions. « *La décentralisation doit s'aborder sans crainte mais avec le souci d'en maîtriser les effets principalement pour éviter toute discrimination qui toucherait les conditions de scolarisation des élèves* » (académie de Nantes). On fait remarquer « *l'information floue conduite en direction des personnels de l'Éducation nationale* » (académie de Rennes) qui demandent plus d'explications et des précisions sur la décentralisation et sur ce qui la distingue de la déconcentration.

Malgré des réticences, voire des rejets, quelques propositions, qui restent timides, sont avancées. De fait, il s'agit plutôt de l'affirmation de principes que de véritables propositions :

- Le partage des compétences ne doit pas être modifié : l'État doit rester maître des programmes, du recrutement et de la formation des enseignants, des examens et diplômes.
- L'État doit impérativement garantir le principe d'égalité sur l'ensemble du territoire et continuer à exercer son rôle de régulateur afin d'empêcher l'inégalité des offres du service public : « *L'État doit, à l'échelon national, jouer un rôle d'impulsion et de pilotage sur tout le territoire (loi cadre)* » (académie de Créteil). « *Il faut contrôler sans cesse le pouvoir départemental ou régional pour assurer l'égalité et éviter que les uns soient servis au détriment des autres, pour éviter les constructions somptuaires et les maintiens inutiles* » (académie de Toulouse).

De rares synthèses envisagent une décentralisation de certains personnels : « *l'enseignement, les missions de formation, les concours et tout ce qui (...) relève de l'acte pédagogique doit rester strictement de la compétence de l'État. Par contre les personnels d'entretien (...) l'orientation scolaire et professionnelle, l'action sociale et le domaine de la santé scolaire qui se situent en lisière de cette ligne de partage peuvent relever (...) de l'État ou des collectivités* » (académie de Nice).

L'autonomie et l'évaluation des établissements

Un consensus se dégage pour plus d'autonomie pédagogique et financière pour les établissements. On considère que les textes existants offrent des possibilités d'initiatives, mais bridées par l'encadrement des moyens attribués aux établissements par l'autorité académique. On regrette que les moyens de fonctionnement ne permettent pas toujours l'accompagnement financier d'actions pédagogiques intéressantes. Plus de souplesse locale est parfois souhaitée pour la mise en place de pratiques innovantes, à travers le projet d'établissement. « *Faire du projet d'établissement un véritable outil d'autonomie locale au service de la vie de l'établissement* » L'intérêt de la contractualisation est également souligné mais le constat est fait de l'inadéquation entre la pluriannualité du projet et la gestion annuelle des personnels et des moyens délégués.

S'il s'agit par contre d'aller vers plus d'autonomie dans la gestion des ressources humaines, des craintes et des divergences apparaissent. Certains souhaitent plus de souplesse, d'autres revendiquent le maintien d'un recrutement national car ils voient dans un recrutement local des risques de précarité et d'émergence de noyaux idéologiques.

Tout le monde s'accorde pour une autonomie accrue des écoles primaires, avec création d'un véritable statut d'établissement public. Par contre, le système des « réseaux d'école » fait l'objet de nombreuses interrogations.

On note quelques propositions originales :

- donner au chef d'établissement la possibilité de participer au recrutement de ses collaborateurs afin de constituer des équipes administratives plus soudées, plus réactives, plus volontaires, ainsi qu'à celui d'enseignants sur postes profilés ;
- établir une démarche contractuelle d'évaluation des personnels à travers leur participation et de leur engagement dans le projet d'établissement, ce qui implique une définition des objectifs arrêtés entre les personnels et l'autorité hiérarchique ainsi que des bénéfices réels pour les intéressés (carrière, moyens).

Plusieurs intervenants revendiquent une évaluation strictement interne, voire « mixte », alors que d'autres estiment que « /e

sérieux et l'objectivité de l'évaluation de l'établissement sont inséparables d'une expertise par une structure neutre, détachée de l'établissement évalué et extérieure au ministère de l'Éducation nationale » (académie de Nantes).

Les métiers de l'École

Les participants regrettent que dans les services académiques il existe un cloisonnement entre personnels administratifs et ouvriers d'une part et pédagogues d'autre part. Mais le problème est également posé du fossé qui existe dans les établissements entre les équipes pédagogiques et les autres personnels ; les relations ne se conjuguent souvent qu'en cas de problèmes pour parer à une situation d'urgence.

Il est souhaité « *une meilleure reconnaissance des fonctions des personnels non enseignants visant à obtenir un meilleur respect de ces personnels et à changer l'image de leur métier* » (académie d'Amiens). On peut relever également la lassitude des personnels des inspections académiques devant « *la contestation croissante de la part des usagers des décisions pourtant légitimes et réglementaires qu'ils sont amenés à prendre, qu'il s'agisse d'orientation, d'affectation, de décisions de conseils de discipline* », de même devant le nombre croissant d'interventions, ce qui génère perte de temps en explications sans cesse renouvelées.

Quelques propositions sont avancées concernant les autres métiers, en particulier les enseignants :

- Il faudrait revaloriser la fonction de chef d'établissement et redéfinir la fonction des conseillers principaux d'éducation (CPE) afin qu'ils deviennent des membres à part entière de l'équipe d'encadrement.
- La création d'un statut de directeur d'école, en liaison avec le nouveau statut souhaité pour les écoles, est unanimement demandée, à condition toutefois que son rôle ne devienne pas seulement administratif et que ne s'installe pas une « hiérarchie » à l'égard des autres enseignants.

Concernant les enseignants, le constat est consensuel : « *quarante ans d'enseignement, c'est long* ». « *Les parcours professionnels ne sont pas facilités hors les initiatives de préparer les concours* » (académie de Grenoble) et les personnels « en souffrance » sont assez peu aidés. D'où l'idée

de création de « passerelles » entre les métiers d'enseignement et d'autres métiers avec, évidemment, réciprocité. On regrette aussi que les jeunes enseignants sortant de formation soient nommés sur les postes les plus difficiles.

Pour une meilleure efficacité dans la relation des enseignants avec les élèves et les partenaires, « *il serait nécessaire de revoir le temps de présence des enseignants dans l'établissement et de briser la logique temps de présence = temps d'enseignement* » (académie de Bordeaux).

La formation des enseignants fait l'objet de critiques unanimes : trop grand décalage entre la formation initiale et les réalités du terrain d'exercice. Les enseignants méconnaissent souvent les dispositifs existants. La formation initiale et continue se limite à la discipline et concerne trop peu le traitement de la difficulté scolaire. La formation continue se construit encore trop souvent selon une logique de l'offre et non des besoins et l'institution n'arrive pas à répondre à l'ensemble des demandes de stages d'équipe. Le choix des stagiaires en fonction du barème favorise l'ancienneté et privilégie toujours les mêmes stagiaires.

La formation initiale dont la durée est considérée comme devant être augmentée, devrait davantage être orientée vers la réalité du métier et donner plus de place à la psychologie de l'enfant. En tout état de cause, le concours doit tenir compte des aptitudes relationnelles des candidats et il est proposé un entretien pour apprécier les dispositions effectives à l'exercice professionnel. La possibilité de rendre une formation continue obligatoire, si elle s'avère nécessaire, semble assez communément admise. Il est proposé également d'inclure dans la formation initiale et continue des enseignants un module sur l'accueil des enfants handicapés ou atteints de troubles de la santé.

De nombreuses synthèses avancent la nécessité d'organiser des stages intercatégoriels associant tous les personnels des différents niveaux sur des thématiques transversales afin de leur permettre de se connaître, de valoriser leurs emplois et de se situer dans la chaîne pédagogique. Est également évoqué l'intérêt d'une mutualisation des moyens de formation entre les différents services de l'État, voire avec les collectivités territoriales (proximité géographique, rationalisation des coûts).

Une idée originale : « *La formation initiale des enseignants devrait comporter un volet sur les métiers administratifs et ouvriers de l'EN et pour ces personnels une information en IUFM sur la pédagogie et la connaissance des comportements de l'enfant* ».

QUELQUES THÈMES CONCERNANT LES ÉLÈVES ET L'ENVIRONNEMENT DE L'ÉCOLE

Au-delà des préoccupations concernant le fonctionnement du système, les discussions ont porté aussi sur les élèves, en particulier ceux qui posent problème, et sur les relations de l'École avec son environnement.

La motivation des élèves

Plusieurs constats ont été faits à propos de situations pouvant entraîner une démotivation des élèves : les rythmes scolaires ne tiennent pas compte de la capacité de concentration des élèves ; les emplois du temps sont trop lourds et ne laissent guère de place à d'autres activités ; le manque de coordination entre les professeurs d'une même classe (consignes, pratiques de contrôle différentes...) peut être source de confusion et entraîner pour les élèves des difficultés supplémentaires ; certaines appréciations professorales sont dévalorisantes et démotivantes.

Pour répondre à ces situations défavorables, de nombreuses propositions ont été faites :

- Pour améliorer les rythmes scolaires, il conviendrait de prévoir des emplois du temps à « trous » permettant des activités transversales (aide, soutien). La réduction des congés scolaires faciliterait une meilleure répartition du temps de travail sur l'année et l'allègement des emplois du temps.
- Afin de susciter le plaisir d'apprendre des élèves, il faut différencier et varier les parcours d'apprentissage.
- On souhaite le respect du rythme d'acquisition de chaque élève, le renforcement et l'augmentation des dispositifs d'aide et de soutien aux élèves en difficulté, le développement de méthodes de travail en autonomie, notamment par une utilisation plus méthodique et plus suivie du centre de documentation et d'information (CDI) – dont l'accès est

trop réglementé, trop restrictif – et des technologies de l'information et de la communication. Cela suppose un aménagement des locaux : augmentation des capacités d'accueil du CDI, mise en place de postes de travail individuels pour les élèves au CDI et en salle informatique.

Pour ce qui concerne les enseignants, il est proposé d'inclure dans leurs missions et dans leur emploi du temps des actions de guidance et d'accompagnement distinctes de leur activité d'enseignement.

La prise en compte de la diversité

Devant l'échec scolaire de certains élèves et leur fort rejet de l'École, la question de la limite d'âge de la scolarité obligatoire a été évoquée dans de nombreux débats. Il existe sur ce point des avis partagés. Certains pensent qu'il serait nécessaire d' « *assouplir pour quelques jeunes en difficulté la limite d'âge scolaire* » (académie d'Aix-Marseille), mais la très grande majorité ne remet pas en cause la situation actuelle. Par contre, il n'est pas considéré comme réaliste ni nécessaire de porter cette obligation à 18 ans.

La prise en compte de la diversité des élèves se pose fortement au collège. Le collège unique, considéré par certains comme un « leurre » (on veut mettre chaque élève dans un même moule et on ne donne pas assez de possibilités aux diversités de se faire jour), n'est pas cependant remis en cause, même si on lui préfère souvent l'expression de « collège pour tous ». Il ne constitue pas un obstacle au recours à des traitements individuels différenciés, mais l'institution n'a pas toujours su apporter des réponses appropriées à des élèves qui perdent pied.

Les parents d'une manière générale restent très méfiants quant à la sortie du collège avant la 3^{ème} : « *Si l'on sort avant 13 ans, on se coupe de fait des possibilités de formation continue* » (académie de Poitiers).

Le redoublement est considéré le plus souvent comme inefficace et à remplacer par d'autres dispositifs. Il n'est pas vraiment considéré comme la solution et ne doit être envisagé qu'en cas de réorientation vers d'autres filières ou à cause du manque de maturité d'un élève. « *Au CP, il semble inadapté en raison de sa position au sein du cycle des apprentissages*

fondamentaux, de la grande section de maternelle au CE1 » (académie d'Orléans-Tours).

La remise à l'ordre du jour d'une véritable politique d'aménagement des cycles, après avoir évalué ce qui a été pratiqué jusqu'à présent, permettrait une meilleure prise en compte de la diversité des élèves. Certains proposent de réduire le nombre d'enseignants intervenant dans les classes de collège (pas plus de un à trois professeurs) ou, plus rarement, de remplacer la classe de 6^{ème} par un cycle transitoire avec trois ou quatre professeurs polyvalents.

L'exigence d'une plus grande mixité sociale est souvent exprimée et, à cet effet, « *des solutions audacieuses sont proposées, d'organiser un transport des élèves vers des quartiers plus éloignés ou de revoir les secteurs scolaires en les organisant en "parts de camembert" à partir du centre ville* » (académie de Limoges).

Parmi les propositions permettant de lutter contre le décrochage scolaire, on peut noter, entre autres, l'évaluation de l'élève à l'entrée d'un cycle, et à partir de là, l'individualisation de la pédagogie, à l'image de l'enseignement « à la carte » que l'on met en place dans les centres de formation d'apprentis (CFA) afin de procéder à une reconstruction du savoir donnant du sens à la connaissance. L'abaissement de l'âge de l'accès à l'apprentissage ainsi que le développement des internats sont des solutions également souvent évoquées.

La violence et les incivilités

Les problèmes de violence et d'incivilités ont été largement abordés, mais les analyses et solutions ne s'éloignent guère des nombreuses contributions que le sujet a générées ces dernières années. On insiste surtout sur la restauration du respect de l'autre, de l'autorité et de la dignité des enseignants et sur la nécessaire revalorisation du travail, l'échec scolaire entraînant souvent rejet et violences. Le recours à l'internat, aux structures spécifiques, à la pratique sportive (transposition de la relation effort/réussite et apprentissage du respect des règles) reste largement prôné.

Si elle n'est pas humiliante, la sanction est utile et nécessaire, mais il est préférable d'utiliser, par exemple, les travaux d'intérêt général plutôt qu'une sanction d'exclusion.

Pour éviter de créer un climat de violence institutionnelle, les professeurs doivent veiller à ne pas tenir des propos méprisants et vexatoires à l'égard des élèves et ne pas fixer d'exigences hors de portée.

Une expérience intéressante pourrait être tentée par « *la création d'un "test de civisme" à l'instar des tests de prévention routière* » (académie de Lyon).

Le rôle des partenaires

Les propositions concernant le rôle des partenaires se sont largement appuyées sur l'expérience jugée intéressante des contrats éducatifs locaux, même si le système est parfois jugé un peu « lourd ». L'action éducative exige d'asseoir les initiatives mises en œuvre sur un diagnostic partagé par l'ensemble des acteurs sur un territoire donné, y compris les personnels non enseignants. Il ne faut plus parler d'intervenants extérieurs mais de coéducateurs et assurer la formation en commun des coordonnateurs, acteurs locaux et enseignants pour mieux cerner les enjeux et la compréhension des dispositifs prévus.

Ouvrir le partenariat aux industriels et aux artisans, sans céder aux pièges du « sponsoring », pourrait aider à revaloriser les activités complémentaires à l'École en renforçant les soutiens financiers. Les emplois mis à disposition des associations complémentaires de l'École devraient être augmentés.

5.10 Les débats organisés dans les arrondissements

Organisées à l'initiative des préfets et sous-préfets, les réunions qui se sont tenues dans trois cent quarante-deux arrondissements ont naturellement rassemblé des publics plus variés que dans les autres types de réunions, avec une présence plus marquée d'élus, de socio-professionnels et de non spécialistes de l'éducation. Le nombre de participants (de quelques unités à deux cent cinquante), témoigne d'un intérêt et d'un engagement très divers selon les lieux ; de même le choix des thèmes retenus est-il souvent lié aux problématiques propres aux zones rurales ou de montagne ou encore à celles des banlieues de grande ville. En tête des sujets abordés et des priorités, viennent les valeurs, les partenariats, l'articulation

formation initiale/formation permanente, la motivation des élèves. Les questions évoquées portent beaucoup plus sur l'école, le collège et leur environnement que sur d'autres domaines. Cela est logique compte tenu du nombre d'établissements concernés.

Trois remarques transversales doivent être faites : la tonalité générale des échanges qui « *sont restés respectueux des points de vue de chacun* », le rappel habituel, qui n'est pas de simple courtoisie, des réussites de l'École et de l'investissement des enseignants et, aussi, cela n'est pas pour surprendre, des appréciations différentes sur le budget et les moyens affectés par l'État à l'Éducation nationale : pour certains, « *il ne s'agit donc pas de mieux cibler les dépenses mais d'augmenter les moyens accordés à l'éducation, comme cela a été fait pour la sécurité et la défense* » (Meurthe-et-Moselle).

L'ouverture de l'École sur son environnement notamment professionnel, la réalisation de partenariats et l'exigence d'une communauté éducative plus vivante ont été fréquemment mises en avant, en tant que moyens privilégiés pour préparer l'homme à la société de demain. Les discussions n'ont pas suggéré par contre de grands bouleversements quant à l'organisation du système.

LES ATTENTES DE LA SOCIÉTÉ

Dans une société que l'on juge incertaine de ses valeurs, « *une société qui va de plus en plus vite et qui s'éloigne peut-être du rythme de l'apprentissage, alors que certains enseignements nécessitent toujours autant de temps* » (Ain), les modèles de réussite proposés par les médias apparaissent à contre-courant des valeurs que l'on demande à l'École de transmettre ou de restaurer : « *Il y aurait la culture de l'École et la culture de la société dont les médias seraient largement porteurs, (...) la culture de l'image, du spectacle, du divertissement, du jeu, des textos, ... que doit faire l'École ? S'adapter (...) ? S'appuyer sur cette culture (...) ? Tenter de la rectifier (...) ?* » (Meuse).

À l'évidence, dans les débats, « *on peut percevoir une forme de souffrance de l'école sur les missions qu'elle doit remplir en termes de contenu de l'enseignement mais aussi de prise en compte de l'environnement social de l'élève* » (Deux-Sèvres).

Quoi qu'il en soit, on convient qu'« *il faut, aujourd'hui plus que jamais, préserver l'École des enjeux et des travers de la société, notamment le " culte de l'argent et de l'immédiateté " »* (Nièvre) et l'on aimerait dans l'idéal que l'École contribue à faire acquérir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, le savoir-apprendre, le savoir-vivre ensemble.

Former des citoyens capables de vivre ensemble

« *L'École est l'affaire de tous. C'est une institution qui fonde la République. (...) Sa première mission est (...) de transmettre des valeurs et une culture communes, de former le futur citoyen, d'apprendre le respect d'autrui et la tolérance dans le cadre de la laïcité »* (Hérault). C'est le lieu de construction du « vivre ensemble », par l'apprentissage en situation des règles de vie collective, dont les notions d'effort, d'autorité, de discipline ne doivent pas être réservées aux jeunes : « *la discipline, par exemple, doit être une valeur partagée par l'ensemble des adultes concernés (communauté éducative de l'établissement mais aussi familles) pour être acceptée par les élèves »* (Gironde).

S'adapter aux besoins du monde du travail ?

Selon les lieux et le profil des intervenants aux débats (enseignants ou professionnels), deux questions font d'abord et souvent l'objet de fixations et de divergences : « *L'École doit-elle s'adapter au marché du travail ? Ou bien doit-elle former à la polyvalence (...) en raison des changements actuels ? »* (Seine-St-Denis); et faut-il moduler l'âge de sortie de la scolarité ?

Concernant « *l'âge auquel intervient la première confrontation avec le monde du travail, certains pensent qu'à 16 ans c'est déjà trop tard et qu'on pourrait commencer à 14 ans voire à 12 ans, dès lors que les enfants ne sont pas motivés par le scolaire »* (Aisne). On se demande toutefois si « *la question de la durée des études n'est pas un faux problème. Allonger la durée peut aider certains élèves mais aussi en dégoûter d'autres. C'est la réussite qui motive »* (Charente-Maritime). Et c'est un chef d'entreprise qui rappelle que « *les chefs d'entreprise sont demandeurs de personnels capables de s'adapter rapidement, aux besoins de leur société, dans les PME-PMI mais aussi dans l'industrie »* et le même qui souligne que « *les difficultés évoquées font paradoxalement ressortir des*

origines extérieures aux cœurs de métiers (problèmes sociaux, comportementaux, méconnaissance de contraintes liées à l'emploi) » (Seine-Maritime).

En tout état de cause, tous se retrouvent sur « *la nécessité d'échanges plus importants entre le monde de l'enseignement et le monde de l'entreprise, les uns et les autres se reprochant mutuellement le manque d'ouverture* » (Nièvre) et sur l'intérêt de privilégier une formation initiale commune généraliste, comportant plus de formation pratique, permettant la construction progressive d'un projet d'avenir professionnel.

Quel socle commun de connaissances, de compétences et de comportements fournir à tous ?

Si l'on est très vite d'accord sur la nécessité de faire acquérir un socle de culture commune, le contenu à donner à ce socle fait bien naturellement débat : « *Force est de constater que [les missions de l'École] s'accroissent : l'École doit instruire, éduquer, former à l'informatique, aux langues, aux langues régionales, aux activités physiques et sportives, à la journée du goût, à la semaine de la presse, former des citoyens qui doivent être capable de chercher l'information, devenir des êtres humains, s'intégrer dans la société, la comprendre, la faire évoluer, la changer. Chaque fois que la société rencontre un problème, c'est une nouvelle mission pour l'École* » (Seine-et-Marne). Or, « *on court après le temps, il faut garder du temps pour les apprentissages fondamentaux et ne pas donner trop la priorité à d'autres activités* » (Ain).

Le socle commun de connaissances et de compétences prend ses racines dans les savoirs de base traditionnels, lire, écrire, compter. Il faut le solidifier et l'élargir. L'apprentissage du français est jugé insuffisant. On souhaite « *réintroduire l'enseignement scientifique pratique et de technologie active* » et l'on insiste sur l'apprentissage de la citoyenneté, par exemple : « *L'apprentissage de la Marseillaise doit se faire à l'école primaire* » (Ain).

Mais aussi, ce socle doit se montrer qualitativement plus ambitieux : apprendre à utiliser la langue française pour communiquer, « *apprendre aux enfants à penser par eux-mêmes, à acquérir un sens critique, laisser la place à l'imagination* » (Eure-et-Loir). Préparer à la vie de groupe : « *La généralisation des exercices collectifs à l'école permettrait*

d'apporter un début de réponse aux comportements quelque peu individualistes observés dans l'entreprise. L'action éducative doit valoriser le travail de groupe, à travers l'évaluation des travaux collectifs par exemple » (Gironde).

Enfin, il doit répondre à de nouveaux besoins, avec la difficulté « *de définir le socle de connaissances en formation initiale car on ne connaît pas les nouveaux besoins de demain dans une société en constant changement. Cependant (...) l'anglais apparaît comme une matière fondamentale. Compte tenu des mutations techniques (...) les outils informatiques devront nécessairement être maîtrisés par tous » (Puy-de-Dôme).* On note toutefois que l'enseignement de l'anglais et de l'informatique paraissent superflus si les fondements de la lecture et du français ne sont pas correctement assimilés et qu'apprendre une nouvelle langue demande des moyens en personnel compétent « *afin que les apprentissages soient adaptés et ne déçoivent pas les élèves ».*

Qui doit faire quoi, entre les familles et les enseignants ? « *L'idée que c'est aux familles de faire l'essentiel du travail critique par rapport aux médias semble faire consensus »* mais l'on dit par ailleurs que « *l'éducation aux médias doit faire partie des préoccupations de chaque enseignant dans sa discipline afin de développer le sens critique, dans un monde où l'image est au centre de la communication » (Corrèze).*

Concilier principes généraux et adaptation à chaque élève

Les familles demandent la reconnaissance d'un véritable droit à un traitement individualisé. « *[L'École] doit être capable de mieux gérer l'adéquation entre deux grands principes pouvant se révéler contradictoires : une École pour tous, mais un enseignement mieux individualisé, égalité n'étant pas synonyme d'uniformité. » (Corse) « Chaque enfant est bien particulier, il faut des solutions individualisées pour chacun d'eux tout en respectant les objectifs de l'institution. » (Haute-Loire) « Il faut s'adapter à eux, à leur handicap de n'importe quel ordre qu'il soit » (Corrèze).*

On se retrouve assez communément autour de la citation de la loi de 1989 : « *L'École doit placer l'élève au centre du système éducatif ».*

COMMENT FAIRE RÉUSSIR LES ÉLÈVES ?

Pour la plupart, la réussite des élèves passe par leur motivation, une éducation partagée entre les parents et l'École et une communauté éducative vivante.

Développer le tutorat et des pédagogies adaptées

Une adaptation des formes d'action et d'organisation pédagogiques peut être un vecteur particulier pour motiver les élèves. Les élèves *« ne comprennent pas pourquoi on leur enseigne des connaissances si éloignées de leur vie quotidienne et professionnelle présente et future... Il faudrait donner plus de sens aux apprentissages »* (Eure-et-Loir), mieux organiser la continuité des apprentissages et le suivi des élèves : *« Il faut détecter plus tôt les carences des élèves grâce à une évaluation régulière (en fin de CE1, 6^{ème}, et de collège) et assurer un suivi les années suivantes sur les carences identifiées »* (Seine-St-Denis).

On aimerait un recours plus important ou mieux positionné aux formules de tutorat, aux réseaux d'aides : *« Pourquoi ne pas donner des tuteurs aux élèves de 6^{ème} ? »* (Eure-et-Loir) ; *« il ne faut pas morceler le temps de l'enfant en difficulté. Il est fortement souhaitable que les interventions du type réseau d'aide, orthophoniste... aient lieu au sein de l'école »* ; voire, on estime nécessaire de *« créer une interface collège lycée, de type RASED, pour les élèves en difficulté »* (Haute-Loire).

Certains préconisent des organisations nouvelles. Partant du constat que *« les petites structures, qui de fait sont obligées de fonctionner en cycle, permettent une meilleure prise en compte du rythme de chacun dans les apprentissages »*, tel, toujours en Haute-Loire, propose un cycle 3 avec CM1, CM2, 6^{ème}, tel autre de *« mettre en place une structure intermédiaire entre le primaire et le collège avec un nombre réduit de professeurs pour la 6^{ème} et la 5^{ème} »* (Moselle).

Une souplesse plus grande des structures et des procédures pour prendre en charge les élèves en difficulté

Paradoxalement, on note *« l'attachement du public au collège unique, lieu d'intégration citoyenne des enfants propre à développer leur savoir-vivre, leur savoir-être et leur adaptabilité »* (Haute-Saône) et aussi *« un consensus sur l'idée d'une réponse plurielle à l'intérieur »* de ce collège unique pour faire face aux difficultés scolaires ou comportementales *« mais on ne sait pas*

comment » (Haute-Savoie). Il est dit que « *les parcours doivent être diversifiés et les possibilités de pratique de l'alternance valorisées dans les collèges* » (Deux-Sèvres). On connaît et l'on cite parfois les dispositifs et les classes relais.

Cependant, dans certains cas envisager une scolarisation dans une structure *ad hoc* (par exemple une « *maison familiale publique* » à inventer) pourrait être bénéfique pour le jeune.

L'apprentissage rénové est souvent mis en avant par les participants, qui soulignent les besoins importants de l'artisanat et l'on évoque comme des exemples intéressants de structures de formations professionnelles en alternance : les maisons familiales rurales : « *ce type d'établissement, conciliant petits effectifs et nombreux stages en entreprise, se donne comme objectif de redonner confiance aux jeunes en difficulté scolaire* » (Manche), ou encore l'enseignement agricole, lequel « *paraît représenter une bonne synthèse des différents types de formation...* » (Nièvre).

De toute façon, pour le jeune l'intégration est préférable à une déscolarisation. On l'affirme nettement pour ce qui concerne les handicapés. En effet, « *chaque fois que cela est possible, un élève handicapé ou atteint d'une maladie grave doit être intégré à l'école ; même lorsque l'intégration ne peut se faire qu'à temps partiel, elle est préférable à une déscolarisation* » (Moselle). Pour ses camarades, c'est d'ailleurs un élément de la formation citoyenne.

Tout cela ne peut se réaliser sans moyens ni sans exemplarité. Diverses contributions pointent ainsi les besoins : « *Le manque d'auxiliaires de vie scolaire est rappelé avec insistance et ne permet pas une prise en charge différenciée des jeunes* » (Côtes-d'Armor) ; « *Augmenter le nombre d'enseignants spécialisés ; leur insuffisance est criante* » (Ardèche).

Au passage, on signale que « *l'Éducation nationale emploie peu de personnels handicapés ; elle est donc un mauvais exemple d'intégration, au niveau professionnel* » (Moselle).

Quant à l'orientation, dont chacun s'accorde à reconnaître les faiblesses, l'importance et les difficultés, « *ce doit être une démarche permanente, suscitée par une information continue des élèves. Il n'y a pas d'âge adéquat pour délivrer cette information et faire choisir les élèves* ». On aimerait « *une*

orientation par projet plutôt qu'une orientation par l'échec » (Haute-Saône).

De nombreuses suggestions, d'envergure très diverse, sont formulées : la mise en place « *d'ateliers de " plateau de découverte des métiers " au sein des établissements* » (Seine-St-Denis) ou « *une heure d'information par semaine au collège consacrée à la découverte des métiers* » (Nièvre) et, sur un registre beaucoup plus ambitieux, une orientation réversible qui se poursuivrait tout au long de la vie : « *Le temps de l'éducation permanente est arrivé !...* » ; « *plutôt que d'imposer une durée minimale d'enseignement commune à tous, il serait plus judicieux d'offrir l'opportunité de réintégrer la formation initiale à ceux qui en sont sortis prématurément* » (Haute-Saône). Pour ce faire, « *il conviendrait de davantage s'appuyer sur la loi européenne qui prévoit la validation des acquis de l'expérience (VAE)* » (Nièvre) et, peut-être « *de s'inspirer d'exemples étrangers où la mixité des classes en lycée technique par exemple regroupe des jeunes de 14/16 ans et des adultes de 40 ans* » (Oise).

Le souhait d'une meilleure collaboration entre enseignants et parents

Les participants se sont peu exprimés sur les modalités de travail des élèves (quantité, travail à la maison) ni sur les aspects techniques des sanctions et évaluations ou sur le redoublement. En revanche, le sentiment domine que « *les compétences scolaires et humaines sont intimement liées (coopération, respect, solidarité, motivation) d'où la nécessité d'un partenariat fort entre l'école et la famille* », et ceci dès l'école maternelle.

Pour les enseignants, il est souhaitable que ce partenariat s'exerce en prenant l'habitude de mettre en place des « *mini-contrats entre l'élève, les parents, et les enseignants pour arriver à une logique de résultats* » (Rhône) et encore plus afin de faire face aux difficultés scolaires, aux incivilités et aux violences. « *Les difficultés scolaires se rencontrent souvent dans des milieux fragiles, défavorisés, où parfois les repères de socialisation font défaut ; il faut davantage susciter l'investissement des parents, revaloriser le respect des règles, le sens de la sanction qui s'y rattache, aider les personnels à les faire appliquer* » (Moselle). « *Quel impact peuvent avoir les*

sanctions si elles sont remises en cause par les parents ? » (Eure-et-Loir).

On souhaiterait dans certains cas *« pouvoir faire appel à un médiateur qui interviendrait entre parents et enseignants en cas de besoin » (Ain) ou bien qu'il existe, ouverts « avec l'aide d'adultes disponibles, des lieux d'écoute et de parole où les jeunes pourraient trouver les repères qui leur font défaut » (Seine-Maritime).*

Une institution peu accessible aux parents

Les parents, de leur côté, ont le sentiment d'avoir affaire à une institution, peu lisible et accessible, et dans laquelle ils n'ont pas toujours confiance : *« Plusieurs parents d'élèves font part de leur malaise dans leur relation avec l'institution scolaire : peur d'être jugé, absence de relation de confiance entre parents et enseignants, horaires » (Allier). « Le sentiment de "monde à part", de possession de l'École par les enseignants a été semble-t-il partagé par une partie de l'assistance » (Drôme). On souligne, toutefois, que « la qualité des relations entre parents et enseignants n'est pas de même nature entre les zones rurales et les zones urbaines (taille des équipements comme facteur favorisant les relations) » (Seine-et-Marne).*

On demande des projets d'école ou d'établissement plus transparents et une meilleure communication. En effet, *« il existe des projets d'école qui ne sont que très rarement communiqués aux parents alors qu'ils pourraient enrichir les projets. La transparence sur les objectifs ne peut qu'être un facteur qui favorisera la mobilisation de la communauté éducative et celle des partenaires extérieurs pour accompagner le projet » (Seine-St-Denis). On demande aussi « l'ouverture de l'École aux parents, en dehors des rencontres institutionnalisées, pour qu'ils se sentent plus à l'aise avec l'équipe enseignante et les savoir dispensés. Pour ce faire, les parents peuvent participer (et certains participent déjà dans certains cas) à l'organisation des activités périscolaires (aide au travail, ateliers culturels, sportifs, etc.) en coordination avec les enseignants et les collectivités locales » (Seine-et-Marne).*

Au-delà, et plus l'on entre dans la sphère de la « pédagogie », des oppositions se font jour : *« un maire regrette que la préoccupation des parents dans les conseils de classe soient plus de l'ordre "de robinets qui fuient" que d'autre chose, ce à*

quoi une mère d'élève réplique qu'on interdit aux parents de parler de pédagogie... Une enseignante dit qu'il est normal pour les parents de ne pas parler de pédagogie, que c'est aux professeurs de s'en occuper. Ce sont eux les professionnels... Cela ne peut se partager avec des acteurs extérieurs à l'école. Cette position est, selon un représentant de parents, peut être une explication à la faible participation des parents d'élèves » (Drôme).

En tout cas, et pour le moins, « *l'évaluation devrait associer les parents puisqu'ils assurent le lien entre ce qui est enseigné au sein de l'école et ce qui l'est dans la sphère privée » (Seine-St-Denis).*

Pour que l'on progresse, beaucoup suggèrent de travailler selon des logiques de contractualisation, en interne et avec l'extérieur. Il faut « *trouver les formes d'un contrat éducatif avec les familles » (Moselle); « l'école pourrait affirmer dans un document contractuel, général et spécifique par classe, signé par l'École, les parents et l'enfant, ses objectifs, les moyens mis en œuvre pour y parvenir, ses modes et critères d'évaluation ainsi que le rôle de l'élève et de ses parents dans ce contrat. Il doit tendre à obtenir la participation des parents (tous les parents et pas seulement les délégués) » (Seine-et-Marne).*

Certes, on mentionne les contrats éducatifs locaux (CEL) comme étant les lieux où « *peut s'édifier un discours commun sur le sens de l'école » (Oise), mais on regrette par ailleurs qu'« il n'existe pas de contrats d'engagements mutuels entre associations, parents d'élèves, écoles et moyens extérieurs des collectivités sur des objectifs à atteindre ensemble » (Savoie) et « l'idée d'une charte fondée sur une confiance partagée entre l'ensemble des partenaires se dégage » (Seine-et-Marne).*

Enfin, pour un certain nombre, l'École doit devenir aussi « *l'école des parents ».* « *Si l'école a su s'ouvrir à travers des actions pédagogiques et festives, elle est dorénavant sollicitée pour être un lieu d'aide à l'éducation parentale » (Metz), telle synthèse allant jusqu'à transcrire dans ses priorités : « il paraît donc nécessaire d'apporter une aide à l'éducabilité de manière volontaire ou contrainte » (Haute-Loire). Une autre demande si l'on « *pourrait créer des salles des parents et les associer davantage à la vie des établissements scolaires » (Orne).**

COMMENT AMÉLIORER LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE ?

En matière de fonctionnement de l'École, deux thèmes ont focalisé nombre de débats : la question des moyens et celle de la décentralisation.

Les moyens, le pilotage et la formation

Bien naturellement, la question des moyens est souvent abordée, notamment pour ses conséquences en matière d'effectifs par classe ; « *une École de la réussite pour tous développant plaisir et désir d'apprendre ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le lien entre les méthodes et les effectifs* » (Oise) ; « *une quinzaine d'élèves par classe paraîtrait approprié* » ; « *on peut parfois gérer facilement trente enfants et parfois difficilement dix* » ; « *vingt élèves serait la norme pour pouvoir s'occuper de chacun* », etc.

On avance des priorités : « *c'est sur les cycles 1 et 2 de l'école préélémentaire et élémentaire que l'École doit faire porter son effort en priorité* » ; « *dans le primaire, les aides maternelles doivent être obligatoires. Elles font partie du système éducatif* » ; on insiste sur certaines carences : « *sur l'arrondissement, 12 000 élèves et 1,75 temps plein pour le médecin scolaire. Dans ces conditions le médecin est donc devenu un pompier qui éteint le feu. Il est impossible de faire de la prévention* » (Ille-et-Vilaine).

Mais, on avance aussi que « *l'amélioration de l'École ne se réduit pas à plus d'argent, plus de personnel, plus de moyens. Elle nécessite aussi un changement d'état d'esprit de toutes les parties prenantes* » (Manche). Ainsi, l'on attend plus de souplesse dans l'exercice du métier d'enseignant, un chef d'entreprise proposant par exemple de « *rendre le déroulement de l'année scolaire plus flexible pour permettre une absence pour formation de certains enseignants et un horaire plus chargé pour les autres enseignants dans cette période. Ce temps serait récupéré ensuite par un accroissement horaire des enseignements des professeurs de retour de formation limitant alors les cours des autres enseignants* » (Loir-et-Cher). Sans aller jusqu'à « *mettre en place une charte de qualité tout comme cela existe dans le secteur privé* » (Corrèze), on se soucie « *d'un dispositif de formation continue plus réactif* », d'une « *formation continue obligatoire (des enseignants) sur l'ensemble de la carrière* » (Ain). Dans le même ordre d'idées,

« *les stages en entreprises devraient être obligatoires dans la formation des enseignants (stages rémunérés)... il est souhaité que cet effort de formation soit davantage reconnu dans le déroulement de carrière des enseignants* » (Moselle).

Enfin, et surtout, pour ce qui concerne l'allocation des moyens, la perception dominante est que « *la discrimination positive s'impose : donner plus à ceux qui ont moins. Préférer le principe d'équité au principe d'égalité* » (Oise).

Or si « *la gratuité doit être une exigence forte de l'Éducation nationale, des écarts de un à dix sont constatés au niveau des ressources des écoles. Certaines communes « pauvres » ont des difficultés à financer les besoins nouveaux : informatique, apprentissage des langues, accès à la culture* » (Hérault). Une interrogation revient alors très souvent : « *Comment compenser les écarts entre communes ?* » (Savoie).

La question de la décentralisation

L'inégalité entre les territoires semble préoccuper plus que la question du prolongement de la décentralisation, question plus générale et institutionnelle.

En effet, si un consensus se dégage « *autour du caractère tout à fait positif de la dynamique de décentralisation engagée à partir de 1982* », la décentralisation de la construction étant considérée dans l'ensemble comme une réussite, le constat semble plus nuancé sur le registre du fonctionnement ; nombreuses sont les réticences, voire les inquiétudes et les oppositions sur l'engagement d'une nouvelle étape : transfert de charges sans transfert de moyens, sort des ATOS, etc., même si « *un rapprochement des établissements et des collectivités territoriales semble un gage de plus grande réactivité et d'une meilleure efficacité* » (Seine-Maritime).

Dans certains arrondissements on évoque de possibles évolutions de statut et compétences : sur le statut du directeur d'école, sur celui de l'école primaire (établissement public), sur le rôle du conseil d'administration des lycées « *qui pourrait connaître une évolution de ses compétences vers des fonctions éducatives, en lui accordant de véritables responsabilités en matière d'échanges enseignants/parents/entreprises, de capacité de gestion budgétaire voire d'évaluation du personnel enseignant* » (Oise).

Dans d'autres, « *les élus souhaitent davantage de partenariat avec l'inspection académique, notamment être associés aux projets d'éducation et non plus seulement à l'aspect matériel des projets* » (Ain) et « *placer l'École au cœur du projet territorial* » (Alpes-de-Haute Provence). Ailleurs, « *le maire souhaiterait que le transfert (mise en réseau....) au niveau intercommunal soit librement consenti, dans le cadre d'un vrai projet* » (Ain).

On est loin toutefois, dans la pratique, de faire l'unanimité sur l'adéquation entre les notions d'équité, d'efficacité et de niveau de responsabilité. Ainsi, pour ce qui concerne la mutualisation des moyens, la mise en place de réseaux d'école, « *certaines estiment que si les communautés de communes avaient la compétence scolaire obligatoire, cela résoudrait de nombreux problèmes* » (Manche), alors que, pour d'autres, la commune doit rester pleinement responsable, tous se retrouvant quasi unanimes pour requérir de l'État qu'il maintienne un noyau significatif de compétences et assure avec vigilance les péréquations nécessaires. Cet appel à une recentralisation de l'essentiel rejoint la préoccupation d'une « *harmonisation des diplômes au niveau européen, citée (curieusement) comme une garantie par rapport à une augmentation du processus de décentralisation/déconcentration* » (Seine-Maritime).

Il s'agit avant tout de « *conserver à l'échelon national les compétences majeures telles notamment la solidarité, l'égalité des chances, le recrutement et la formation des enseignants, la qualité des diplômes et la nature des programmes de base* » (Loiret).

RÉALISME ET PRAGMATISME

Sans qu'il s'agisse ici de résumer ni de conclure un champ aussi ouvert, on retiendra pour terminer trois remarques qui illustrent à la fois le réalisme des participants et leur pragmatisme :

- « *Le manque de confiance que les parents ont dans l'École vient peut-être du fait que, depuis quelques années, on ne s'intéresse plus qu'aux dysfonctionnements du système éducatif ; il faudrait peut-être inverser la tendance, montrer ce qui fonctionne et arrêter de prêter tous les maux à l'École et aux enseignants* » (Eure-et-Loir) .

-
- « *Avant de donner de nouvelles instructions aux enseignants, il serait préférable de faire appliquer ce qui est déjà préconisé par la précédente loi d'orientation et qui produit de bons résultats* » (Ain).

Et, enfin, peut-être déjà l'un des premiers effets tangibles du « grand débat » :

- « *Décision est prise par la majorité des participants de poursuivre la réflexion sur le rôle et les missions assignées à l'École dans le cadre d'un collectif dont le fonctionnement reste à définir - Proposition est faite de se rapprocher du collège pour conduire cette réflexion en regroupant école et collègue...* » (Hérault).

Chapitre 6

Les contributions individuelles

Ce chapitre présente de façon synthétique les contributions individuelles que la Commission a reçues durant toute la durée du débat, c'est-à-dire de septembre 2003 à mars 2004. Elles sont de deux ordres, qui constituent les deux paragraphes du chapitre. D'abord, les courriels et les échanges auxquels ont donné lieu les vingt-quatre forums sur le site Internet. Puis les lettres arrivées par la poste. Par ces deux canaux, on entend directement, contrairement aux synthèses qui faisaient l'objet du chapitre précédent, les propos eux-mêmes que les personnes ont tenus.

6.1 Les courriels et discussions sur le forum

L'outil Internet a permis de véritables échanges entre personnes qui ne se seraient jamais rencontrées sans la création du site consacré au débat, et qui partagent un intérêt fort, sinon une passion, pour ce qui concerne l'École et les enjeux pédagogiques. Le site officiel du débat a créé un espace public donnant une ouverture nouvelle à la participation citoyenne, qu'elle s'exprime sous forme de courriels envoyés directement à la Commission, ou d'interventions dans les forums. L'intérêt de l'Internet est qu'il permet de confronter des idées en créant une nouvelle agora éphémère et spécialisée. Le nombre, la qualité des contributions, mais surtout des échanges sur le forum le prouvent.

Rendre compte de ces échanges pose un problème particulier, les argumentaires suivant un cheminement différent des formes orales ou écrites plus classiques. L'analyse se fonde sur une étude qualitative du contenu des contributions qui permet de dégager les grandes lignes de ce qu'a été le discours social et les préoccupations des contributeurs. Afin de cadrer cette analyse de contenu, une étude quantitative complémentaire a été menée se fondant sur des données lexicologiques ; elle a permis de valider les hypothèses qualitatives.

La première partie de la synthèse aborde les questions relatives au rôle des acteurs de l'École et notamment les enjeux et rapports de pouvoir entre parents, enseignants et chefs d'établissement. Les débats sur le niveau des élèves et l'état des savoirs sont traités dans la deuxième partie ; elle identifie certaines questions transversales ainsi que les difficultés rencontrées dans les différents degrés de la scolarité. Enfin, la dernière partie évoque le manque d'attention portée à l'élève comme individu, en particulier lorsque celui-ci rencontre des difficultés.

LES RELATIONS DE POUVOIR ENTRE PARENTS, ENSEIGNANTS ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Parents, enseignants et équipe éducative entourent et accompagnent l'élève. Il semble que les relations entre ces différents groupes restent encore largement à clarifier et suscitent une certaine insatisfaction.

Les contributeurs du débat sont, pour l'essentiel, des enseignants ou des parents d'élèves. Les relations entre ces deux groupes apparaissent complexes et il semble qu'un certain contentieux se soit créé entre parents et enseignants, source de défiance des uns vis-à-vis des autres.

Les parents reprochent un manque de communication

À travers le forum, les parents expriment leur souhait de participer davantage à la vie de l'École. Ils reprochent aux enseignants de ne pas assez communiquer sur leur travail. Certains déplorent que les dispositifs permettant les échanges entre parents et enseignants n'existent que peu. D'autres soulignent le manque de disponibilité des enseignants en direction des parents. Enfin, selon une partie des contributeurs, un manque de volonté de la part des enseignants serait à l'origine de ce déficit d'échanges. Ces intervenants estiment qu'il y aurait une stratégie d'évitement des parents mise en œuvre par les enseignants : *« Je souhaite intervenir pour expliquer que le fossé entre les parents et les instituteurs est de plus en plus flagrant. Les parents doivent s'adapter à de nouvelles situations sans arrêt : évolution des méthodes de*

travail, évolutions même au niveau des horaires, plus de flexibilité... » (C)⁵.

Du point de vue des parents, l'École ne cherche pas assez à les impliquer. Le manque d'échanges et de communication a pour effet d'instaurer un climat peu propice à une synergie productive entre la famille et l'enseignant : *« Il faudrait fournir en début d'année scolaire à chaque parent d'élève un guide des programmes, buts et enjeux de la classe que va suivre leur enfant. De plus, il faudrait organiser une réunion parents/professeurs avant la rentrée afin de tisser un lien entre le milieu scolaire et le milieu familial. Ensuite, les enseignants devraient avoir des heures hebdomadaires à consacrer au dialogue avec les parents d'élève » (F).*

Pour les enseignants, les parents n'assument pas toujours leur fonction éducative

De leur côté, un certain nombre de contributeurs, pour beaucoup enseignants, déplorent que les parents n'assument pas toujours leur fonction éducative. L'enseignant doit donc prendre en charge des situations qui ne relèvent pas de ses attributions. Certains contributeurs ajoutent qu'un certain nombre de parents encouragent leur enfant dans un déni de l'autorité professorale : *« L'autorité des enseignants ne devrait pas être mise en cause par les parents mais au contraire renforcée » (C).*

L'une des principales résistances à laquelle est confrontée l'autorité de l'enseignant est celle de parents qui, trop souvent, semblent soutenir inconditionnellement leur enfant et s'opposer aux décisions de l'enseignant. L'absence de position unifiée entre les différents adultes a pour conséquence un manque de clarté dans les messages délivrés aux élèves et une remise en cause par ceux-ci de la position de l'enseignant : *« Il faut impérativement revaloriser la fonction enseignante pour lui redonner, dans la Société, l'autorité qu'elle n'aurait jamais dû voir écorner. Cette reconnaissance de l'autorité du corps enseignant est d'autant plus importante que nous assistons à un abandon de l'autorité parentale, et ceci, afin de préserver l'équilibre de notre Société » (C).*

5 (C) signifie qu'il s'agit d'un courriel envoyé, (F) qu'il s'agit d'un élément de discussion sur le forum.

Du fait des situations très diverses auxquelles il est confronté, il apparaît aujourd'hui que l'enseignant a le plus grand mal à se positionner de manière claire par rapport à ses missions : « *On demande trop aux enseignants, qui doivent suppléer aux défaillances de la famille et du système social. On attend que l'école règle les problèmes qui lui sont extérieurs* » (C).

La prépondérance pédagogique des enseignants

La question de l'autorité est très présente dans le débat. Cependant, alors que les propositions réglementaires de toute nature sont plutôt le fait de parents, les enseignants se concentrent surtout sur les réalisations qui permettraient de revaloriser leur autorité. Un certain consensus parmi les contributeurs enseignants se dégage pour mettre en évidence le fait que l'autorité de l'enseignant doit être avant tout affirmée en matière de décision.

L'un des enjeux majeurs pour les enseignants contributeurs est leur place dans les décisions pédagogiques. Pour eux, des décisions telles que le redoublement d'un élève ne devraient plus pouvoir être déjugées par les parents. Ils insistent sur le fait que c'est avant tout en matière de décision que leur autorité doit être réaffirmée, en faisant en sorte que leur voix puisse être prépondérante. L'éventualité de mettre en œuvre des formes de codécision impliquant les différents acteurs (parents, enseignants, élèves) n'est pas envisagée : « *Laisser la possibilité aux parents de refuser une orientation. Est-ce réellement au bénéfice de leur enfant ?* » (C) « *Continuer à associer les parents d'élève et les élèves aux décisions des établissements, en considérant que la décision finale appartient au corps enseignant et que, dans les domaines tels que discipline et assiduité au travail, les enseignants ont une voix prépondérante* » (C).

Les directeurs d'école primaire en mal de reconnaissance

Certains contributeurs orientent le débat sur l'autorité des directeurs d'établissement scolaire. Selon eux, celle-ci serait beaucoup trop limitée au regard des responsabilités nouvelles qui incombent aux personnes qui exercent cette fonction. Ce sont les directeurs d'école primaire qui font le plus fortement entendre leur voix et leur malaise au sein de ce débat. Selon eux, l'absence de statut propre, les limitations des possibilités de décharge, la faiblesse de la rémunération ou la complexité

des partenariats mis en œuvre sont autant de facteurs désincitatifs à prendre en charge la direction d'une école : « *Je suis directeur d'une école élémentaire accueillant 400 élèves et 45 adultes (enseignants et personnels communaux). Je suis responsable de plus de 445 personnes. Donnez-moi l'autorité nécessaire par une loi comme chef d'établissement pour que je puisse mener à bien ma mission. Valorisez mon métier. Donnez-moi de l'espoir* » (C). « *Je pense que l'un des points essentiels qui peut faire avancer les choses est la création d'un vrai statut de directeur d'école, avec une formation à la gestion administrative et à la gestion des ressources humaines. Il faut aussi que les directeurs d'école aient un minimum de pouvoir hiérarchique afin qu'ils puissent réellement gérer leur équipe. Cela favorisera la prise de décisions, la coordination entre les différentes classes, la cohérence dans l'application des programmes...* » (C).

L'évaluation des enseignants

Le dernier axe de préoccupations concerne l'évaluation du travail fourni par les enseignants. Il est essentiellement le fait des parents, suivis cependant par une quantité non négligeable d'enseignants dans leur souhait de voir mises en place des procédures. On soulignera la volonté exprimée par les parents de pouvoir intervenir dans le système, par exemple pour impulser l'évaluation d'un enseignant lorsqu'ils le jugeraient nécessaire.

L'absence d'évaluations régulières autres que par les visites d'inspection et la quasi-inexistence de procédures de sanction autres que le changement de poste semblent problématiques : « *On peut rappeler à ce stade le peu d'influence, voire d'autorité, que peuvent avoir les chefs d'établissement à l'endroit du corps des enseignants, qu'ils soient plus ou moins bons et impliqués dans leur façon d'assurer leur service* » (C). « *Quand l'Éducation nationale prendra-t-elle sérieusement le cas des enseignants qui ne sont plus en état d'assurer un enseignement de qualité ? (...) Quand l'Éducation nationale mettra-t-elle en place une politique de reconnaissance de ses personnels basée sur leur engagement dans leur métier ?* » (C).

Le débat achoppe cependant sur les modalités que pourrait prendre une telle évaluation. La définition des critères

d'évaluation ne franchit pas l'étape qui consisterait à définir ce qu'est un « mauvais professeur » et ce qu'est un bon. Il semble en effet difficile de déterminer des critères clairs et objectifs en la matière.

Enfin, au sein même des établissements, des voix s'élèvent pour regretter qu'aussi peu d'attention soit portée à la coordination des équipes pédagogiques, qu'il s'agisse de travail en équipe entre enseignants ou de collaboration entre les enseignants et l'équipe éducative. Les enseignants rencontrent des difficultés de coordination qui posent le problème de la circulation des informations concernant les élèves, ainsi que celui de la cohésion et de la continuité de l'enseignement dans les différentes disciplines. Quelques contributeurs mettent en avant le fait que la coordination de l'équipe éducative incombe en priorité aux inspecteurs, qui n'ont, hélas, que peu de temps à consacrer à ces questions. S'exprime un souhait de voir leur travail se recentrer sur l'animation de l'équipe pédagogique et l'accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre des nouvelles directives. Mais ce recentrage sur des missions d'animation ne pourrait se faire qu'au détriment de leur mission d'évaluation des enseignants : « *Les missions des corps d'inspection doivent être revues entièrement. Outre les fonctions d'inspection des enseignants dans leur discipline, l'animation pédagogique des équipes interdisciplinaires devra devenir prépondérante, et ce afin de casser ces dualités, voire rivalités des matières, imprimées et entretenues consciemment ou inconsciemment par nos chers IG responsables !* » (C).

LE NIVEAU DES ÉLÈVES ET L'ÉTAT DES SAVOIRS

La question du niveau scolaire des élèves et de l'état actuel des savoirs est largement abordée sur le forum et plus marginalement dans les contributions. Les réflexions s'organisent autour de l'idée qu'il y aurait une baisse importante du niveau des élèves. Un consensus se dégage sur le constat que les élèves n'ont pas un niveau de connaissances suffisant, ce qui se traduit par des lacunes très prononcées dans certaines matières. Ce problème est souligné à tous les niveaux, mais semble se faire tout particulièrement sentir en 6^{ème}, à l'entrée des élèves au collège : « *Un nombre non négligeable d'élèves arrivent en 6^{ème} sans avoir acquis les bases indispensables à la poursuite d'une scolarité normale*

(savoir lire, écrire, compter). Souvent l'origine de ces difficultés se situe très en amont du collège, ces élèves ayant été en difficulté, voire en échec, dès le CP » (C).

Se recentrer sur les apprentissages fondamentaux, et en particulier le français

Parmi les priorités, il semble important à beaucoup que l'élève sache de manière autonome mobiliser ses connaissances et puisse organiser sa pensée à partir des bases qu'il a pu acquérir. Le pré-requis indispensable à cette capacité de raisonnement est la maîtrise des savoirs élémentaires que sont, *a minima*, lire, écrire et compter, ce que d'aucuns désignent comme « *l'outillage de la pensée* ». D'où l'idée de recentrer les apprentissages sur la maîtrise des savoirs fondamentaux sans lesquels il est difficilement possible pour l'élève de réfléchir et de s'approprier des savoirs plus complexes : « *On offre à nos enfants une culture riche et diverse mais en omettant de leur en donner la clef d'accès* » (F).

Au titre des savoirs fondamentaux, le français arrive en première place. En effet, pour les contributeurs, le constat est douloureux sur ce sujet : les élèves ont les plus grandes difficultés à écrire sans faute d'orthographe, n'ont à leur disposition qu'un vocabulaire relativement limité, sont régulièrement confrontés à des problèmes de compréhension dans l'étude des textes. L'origine des difficultés relatives au français serait à chercher dans les nouveaux programmes, directives et méthodes mis en œuvre au cours des vingt dernières années. Ainsi, le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe au cours de la scolarité de l'élève aurait été considérablement réduit. Les contributeurs dénoncent un allègement des programmes qui nuit à l'enseignement des fondamentaux et a pour conséquence de faire baisser d'autant l'exigence que peuvent avoir les enseignants par rapport à ceux-ci : « *Le fond de ma position est que les programmes sont à la fois trop chargés et trop allégés. Trop allégés sur les questions fondamentales et pérennes et trop lourds sur des questions secondaires. Et l'allègement des contenus pérennes rend encore plus pénible la surcharge des contenus secondaires qui deviennent illogiques par manque de connaissances fondamentales...* » (F).

Parmi les outils pédagogiques mis en cause, les manuels scolaires arrivent au premier rang. Il apparaît que ceux-ci ne répondent pas aux besoins actuels des élèves, qu'ils sont présentés sous des versions trop allégées et ne remplissent pas leur fonction puisque les élèves semblent être bien en peine d'utiliser leur manuel de manière autonome, comme « ressource d'appoint ». Le manuel doit-il rester un outil pédagogique à destination des professeurs et permettre d'illustrer un enseignement ou doit-on repenser le manuel et en faire un outil en priorité destiné aux élèves qui y trouveraient une matière de référence suffisamment claire et complète pour qu'ils puissent l'utiliser de manière autonome ? « *Redonnons un vrai statut au manuel scolaire. Faisons-en un outil de référence pour l'ÉLÈVE. Un outil utilisé par l'élève en classe sous la direction du professeur et non comme un produit hybride qui s'adresse en fait au prof mais qui est prescrit aux élèves.* » (F).

Il se dégage de l'ensemble des réflexions l'idée que le choix d'avoir tenté d'adapter méthodes et contenus des enseignements de manière à éviter l'ennui et le désintérêt des élèves a engendré des effets pervers tel qu'une baisse du niveau et des exigences en matière de savoirs : « *Ce n'est pas la massification qui est à remettre en question, c'est le fait que l'École n'ait pas été capable de s'y adapter et de continuer à offrir à chacun LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, VÉRITABLE VIATIQUE QUI LUI PERMETTRA D'ALLER À SON RYTHME VERS LA RÉALISATION DE SES ASPIRATIONS* » (F).

Il apparaît ainsi comme une priorité majeure de centrer l'apprentissage du primaire sur la maîtrise des fondamentaux qui font tant défaut aux élèves dans les degrés ultérieurs. La définition de ce que recouvrent les fondamentaux reste cependant évasive, et généralement résumée dans le « *lire, écrire et compter* ». La conséquence de ce recentrage sur les fondamentaux à l'école primaire est un nécessaire allègement des matières considérées comme « secondaires » ou moins essentielles. Le dilemme est alors de ne pas trop négliger la culture générale : « *La question que je me pose aujourd'hui est : comment concilier l'intransigeance par rapport au socle "pratique" du lire/écrire/compter/résoudre et la culture générale, qui entre en résonance avec l'attente que peuvent*

avoir des enfants de comprendre le monde qui les entoure ? Pratiquement, le temps scolaire pourrait être découpé en école élémentaire en x% sur le socle "dur" et y% sur la culture générale, que j'oserais appeler "humanités". Reste à savoir les valeurs de x et y, et si cette répartition s'applique sur la semaine, le mois, le trimestre... » (F).

En primaire : l'apprentissage de la lecture et la question des devoirs

Le débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture est d'une vigueur exceptionnelle. Il est largement conduit par les parents qui, sur la base d'expériences personnelles, s'interrogent sur la méthode globale ou semi-globale. La méthode globale est dans l'ensemble décriée. Il semble que cette méthode d'apprentissage de la lecture, même adaptée en méthode « mixte » ou « semi-globale » soit un vrai écueil pour un certain nombre d'élèves qui n'arrivent pas à apprendre correctement à lire à partir de celle-ci. Un nombre important de contributeurs préconise un retour à une méthode plus syllabique, qui leur semble plus adaptée : *« Urgence d'une réflexion sur la méthode semi-globale. L'une des sources de la difficulté des élèves de collège (puis du lycée) à bien maîtriser la compréhension des textes (en français comme en mathématiques) me semble résider dans la méthode de lecture utilisée dès le primaire. La méthode semi-globale ne devrait-elle pas faire l'objet d'une évaluation attentive ? » (C).* *« Ayant constaté sur l'un de mes enfants les ravages de la méthode globale ou semi-globale (dernier terme employé hypocritement pour ne pas affoler les parents), je m'interroge sur les raisons de continuer avec cette formule. » (C).*

Un des autres grands débats qui mobilise le public est celui des devoirs scolaires à faire le soir chez soi en primaire. Les avis sur cette question sont partagés. Ceux qui sont contre invoquent l'importance de l'accompagnement parental, face auquel les élèves n'ont pas les mêmes chances d'être aidés et encouragés. Certains considèrent également que les devoirs du soir surchargent la journée des élèves. Les tenants des devoirs le soir mettent eux en avant le fait que dès la 6^{ème} les élèves vont être confrontés à des devoirs le soir et n'auront pas acquis, si ceux-ci n'existent pas au primaire, les bases permettant un travail autonome. Ce débat prend une place particulière car il est l'un des points sur lesquels l'échange entre

parents et enseignants peut être nourri, la question des devoirs du soir imbriquant objectifs scolaires et vie familiale.

De façon plus marginale, le débat sur les avantages et les inconvénients de la dictée est toujours vivace. Il reprend d'ailleurs de la force eu égard au niveau d'orthographe des élèves et s'inscrit dans le cadre d'une volonté de remettre au goût du jour les pratiques classiques d'apprentissage du français, à l'école primaire comme au collège.

Dans le même esprit, les critiques visant l'utilisation trop systématique des photocopies à l'école primaire considèrent qu'un temps plus conséquent doit être imparti à l'écriture et que l'usage des photocopies se fait au détriment de la pratique de l'écriture : *« Il faudrait également revoir les supports d'apprentissage : comment un enfant de 6^{ème} peut-il savoir lire et écrire s'il n'a jamais écrit : tout est photocopié, il suffit par exemple d'ajouter les terminaisons des verbes : effectivement, cela permet un gain de temps pour ensuite étudier d'autres matières, toujours aussi superficiellement ! »* (F).

Le collège : un lieu où se cristallisent les difficultés

Le collège est considéré par beaucoup comme le lieu où vont se manifester de la manière la plus symptomatique les difficultés et le « décrochage » de certains élèves. C'est en effet au collège que se cristallisent un certain nombre de difficultés liées à l'échec scolaire. Ainsi, la problématique des « incivilités » est mise en relation avec les problèmes qu'ont un certain nombre d'élèves à s'adapter au fonctionnement et aux attentes qui pèsent sur eux. La question centrale va donc être de savoir comment permettre à chacun de développer ses aptitudes au collège.

Les remarques des contributeurs s'organisent autour d'une mise en question du collège unique. Le premier ensemble de remarques s'appuie sur l'idée que tous les élèves n'ont pas les mêmes capacités et que donc les progressions ne sont pas homogènes : *« La progression des élèves est évidemment totalement hétérogène, certains qui vont accrocher dans certaines matières décrocheront dans d'autres, telles parties du programme leur plairont et ils travailleront de bon cœur, telles autres parties les laisseront sur le carreau »* (F).

Afin de faciliter la progression de chacun, l'une des pistes de réflexion suggérée est la création de classes « *de niveau* ». Un enseignement modulaire permettrait à chaque élève de progresser à son rythme dans les différentes matières et éviterait ainsi que certains freinent la progression de l'ensemble, ou se retrouvent exclus du fait de leurs difficultés. Les modalités opératoires d'un collège par classe de niveau restent cependant à définir : « *Il suffirait de faire des groupes de différents niveaux au lieu de les regrouper par âge alors qu'ils ont des maturités différentes. Ainsi l'élève, à son rythme, pourrait réellement acquérir des connaissances au lieu de perturber la classe* » (C).

Le deuxième axe de propositions pour une adaptation du collège unique s'interroge sur la place des enseignements technologiques et scientifiques. Pour ceux qui interviennent sur ce sujet, ces matières permettent aux élèves de mettre en valeur certaines qualités ou compétences que le collège unique actuel ne valorise pas, taillant ainsi une part trop belle aux élèves dits « *scolaires* ». Ces matières semblent être négligées et ne pas disposer des moyens et de l'attention dont elles devraient bénéficier. L'enseignement technologique permettrait pourtant à certains élèves de développer des aptitudes techniques ou manuelles qu'ils pourraient valoriser par la suite : « *Las ! L'enseignement technologique est toujours peu considéré au collège ; la voie technologique choisie par défaut au lycée et la voie professionnelle restent un chemin d'exclusion* » (C).

La question des langues vivantes se pose également, certains s'alarmant du niveau des élèves. Des explications diverses sont suggérées : les modifications récentes des programmes ont limité l'enseignement de la grammaire pour les langues étrangères et réduit le nombre d'heures d'enseignement ; les classes sont souvent trop chargées pour un enseignement de langue de qualité ; l'hétérogénéité du niveau des élèves empêcherait une progression d'ensemble : « *Je trouve curieux qu'à une période où tous les ministres concernés parlent de l'importance d'un apprentissage précoce des langues étrangères tant à l'école primaire qu'au collège, le nombre d'heures affectées à cet enseignement soit en diminution constante* » (C).

Le lycée

Il semble que les difficultés rencontrées au lycée d'enseignement général soient les mêmes qu'au collège : un niveau général insuffisant en particulier en français, en mathématiques et en langues vivantes. Par conséquent, l'essentiel des critiques du lycée se centre sur les innovations les plus récentes qui ne semblent pas aller dans le sens d'un recadrage sur « l'essentiel ».

Ainsi, les travaux personnels encadrés (TPE) ne correspondent pas vraiment aux attentes : ils trouvent difficilement leur place et obligent à sacrifier une partie du temps d'enseignement antérieurement consacrée aux fondamentaux. La nouveauté des TPE et leur caractère pluridisciplinaire tendent donc à les faire condamner doublement par les tenants d'un recentrage. On peut noter que des critiques se fondant sur les mêmes arguments sont formulées à l'égard des itinéraires de découverte (IDD) mis en place au collège : « *L'idée, généreuse, est de donner un sens pratique aux savoirs théoriques étudiés ; le résultat est que les élèves ne parviennent plus à avoir de vision d'ensemble et ne comprennent plus rien... C'est un principe très à la mode (PPCP, IDD, etc.) qui n'a pas l'air de produire les résultats espérés...* » (F).

Le lycée professionnel semble rencontrer de son côté une crise majeure et souffrir d'un réel problème d'image. Les intervenants expliquent que la mauvaise image qu'ont les lycées professionnels est due à la dévalorisation des métiers manuels et techniques dans une société où l'on a survalorisé les formations générales et orienté en masse les élèves vers l'université. L'orientation qui se fait vers les lycées professionnels est souvent une orientation par défaut imposée aux élèves que l'on ne juge pas aptes à suivre l'enseignement du lycée général. Cette dévalorisation des filières professionnelles est d'autant plus critiquée qu'il semble à un certain nombre de contributeurs que le caractère professionnalisant de ces formations prépare bien mieux à l'entrée dans le monde du travail que certaines orientations vers le supérieur ne présentant pas de débouchés : « *La démotivation des enseignants des lycées professionnels est de plus en plus grande car on (l'institution, les parents, les professeurs de collège et de lycée...) considère les lycées professionnels*

comme unique lieu de remédiation de l'échec scolaire et non comme un lieu de formation professionnelle » (C).

UNE ÉCOLE QUI PRÊTE AUX ÉLÈVES UNE ATTENTION INSUFFISANTE

Un ensemble de contributions met l'accent sur le vécu de l'élève au sein de l'institution scolaire. S'en dégage l'idée que l'École ne prête pas suffisamment attention aux individus. Autour de différentes thématiques, est reprochée à l'École son incapacité à prendre en compte ce que ressentent les élèves, leur motivation, leur besoin de reconnaissance individuelle.

Cette reconnaissance de l'élève comme individu singulier est l'objet d'un consensus et montre que l'un des enjeux de l'École de demain n'est pas juste de former le jeune pour en faire un « citoyen » ou un « honnête homme » mais aussi un individu libre et autonome capable de s'adapter aux évolutions de nos sociétés.

Plaisir, effort et respect

La question du plaisir d'apprendre est ainsi posée de manière récurrente. Un accord se dégage pour reconnaître une part importante à l'enseignant dans le développement du plaisir d'apprendre chez ses élèves. Savoir susciter leur intérêt, rendre ses cours attractifs, motiver en donnant du sens aux apprentissages sont autant de comportements qui, selon les contributeurs, permettent aux élèves de trouver du plaisir dans l'apprentissage. Les enseignants semblent bien identifier cette dimension de leur travail mais soulignent à quel point elle est parfois difficile à mettre en œuvre.

En effet, la notion de plaisir se trouve confrontée à celle d'effort dans l'acte d'apprendre. Or, d'après les contributeurs, l'École aurait voulu donner la priorité au plaisir d'apprendre et quelque peu négligé le fait qu'un apprentissage de qualité ne peut se faire sans effort et travail : « *Il s'agirait plutôt de rendre à l'École des ambitions moins utopiques, lui rendre du contenu et par là même redemander aux élèves une exigence d'EFFORTS. Aujourd'hui, l'École est devenue comme ailleurs un lieu de pratique du zapping, de la consommation light » (C).*

Deux visions de l'apprentissage se confrontent : la société valoriserait la réussite facile, l'immédiateté, un plaisir de nature consumériste, alors que l'École repose sur des valeurs telles

que l'effort soutenu dans le temps, le travail, l'exigence ou la persévérance : « *Il est vrai que l'on apprend beaucoup plus vite en se faisant plaisir. Mais se forcer fait partie de l'apprentissage aussi. Il est à mon avis utopique de croire que l'on peut étudier et apprendre uniquement en se faisant plaisir. En outre savoir renoncer parfois à s'amuser forme déjà la psychologie du futur adulte qui acceptera mieux les différences de son voisin, bref lui apprendront la tolérance, le don de soi* » (F).

Un certain nombre d'enseignants étant confrontés à des difficultés pour faire respecter leur autorité, le débat s'engage sur le forum sur le thème du respect. En priorité, le respect doit être partagé : les enseignants s'accordent sur l'idée que le respect ne n'impose pas unilatéralement, mais qu'il se gagne. En tant qu'adulte, l'enseignant doit être un repère pour l'élève et exerce de ce fait une autorité de position qui doit permettre aux élèves de se situer. L'arbitraire est donc à proscrire, car il suscite de l'incompréhension et mine le respect mutuel entre élèves et enseignants : « *Comment peut-on confondre autorité positionnelle et rapport de force ? Quand un élève bavarde et gâche ses chances et celles des autres il peut arriver qu'un bon savon professoral, fût-ce en élevant un peu la voix (pas trop...) et en faisant les gros yeux, vaille mieux qu'une punition ou qu'un rapport écrit ou qu'une séance de pédopsychiatrie : les classes ne sont ni des forums, ni des prétoires. En disant : " Change de place ou ça va mal aller ", ou encore en tant que parent : " Tu ne sortiras pas ce soir, un point c'est tout ", nous exerçons une autorité positionnelle, qui n'est pas réciproque, sans aucun doute. Cela n'a rien à voir ni avec la force brute ni avec nos pulsions personnelles. Nous n'enseignons d'ailleurs pas en tant que personne mais en tant qu'enseignant* » (F).

La question des rythmes scolaires est débattue tant sur les forums que dans les contributions, autour de l'idée que leur lourdeur et la surcharge des classes nuisent à l'épanouissement des élèves et ne prennent pas suffisamment en considération leur vécu quotidien. La fatigue et le stress qu'impliquent des journées trop longues semblent créer les conditions d'un mauvais contexte d'apprentissage : « *Après trente ans passés au service de l'Éducation nationale (professeur de lycée), voici les constatations que j'ai faites : les élèves sont de plus en plus fatigués, surmenés même, n'ont*

pas le temps d'approfondir le travail, démotivés, mal préparés au supérieur » (C). Certaines voix appellent de leurs vœux une répartition plus équilibrée des heures de cours sur la journée, avec en particulier le souhait que les après-midi des élèves soient moins chargées par des matières fondamentales. De la même manière, la surcharge des effectifs est évoquée de manière récurrente comme étant un facteur limitant la qualité du travail dans une classe.

Le cas des élèves en difficulté

Curieusement, quand le débat parle des élèves en difficulté, c'est d'abord la question des enfants précoces qui est abordée : le manque de structures pour accueillir et accompagner ces enfants en s'adaptant à leurs besoins individuels est évoqué car il semble pour un certain nombre de parents contributeurs qu'il y ait des lacunes toutes particulières en cette matière : *« Il serait temps que l'Éducation nationale se penche sur les enfants précoces et fasse dans les IUFM une formation sur ce sujet. Nos enfants précoces sont en souffrance » (C).*

Au-delà des préoccupations concernant les élèves précoces, la question des élèves en difficulté est investie par différents professionnels de l'éducation. Il se dégage des débats qu'il y a un manque majeur d'attention vis-à-vis de ces élèves. Il semble qu'une réflexion plus approfondie soit nécessaire sur la manière dont est vécu par les élèves en difficulté le fait d'être déclarés en « échec scolaire ». La stigmatisation de l'élève en échec scolaire rejaillit sur l'individu qui développe une perception négative de tout ce qui a trait à l'école et finit par s'autoexclure. En particulier, le fait que l'échec soit souvent présenté comme « irrémédiable » enferme l'élève dans une logique sans issue.

Certains suggèrent que des attitudes positives peuvent éviter le repli des élèves déclarés en échec. Ces attitudes positives se mettent en place lorsqu'une réelle attention est portée à l'individu et que l'enseignant tente de comprendre et d'identifier avec lui les difficultés qu'il rencontre : *« Les élèves en grande difficulté sont souvent des élèves qui ont d'autres difficultés que scolaires. Chaque élève doit être pris comme individualité consciente et il faut l'accompagner dans sa recherche de réussite car chaque enfant souhaite réussir comme les autres. Cela nécessite de discuter des difficultés avec l'enfant en termes positifs pour trouver ensemble des voies de réussite afin*

de lui redonner confiance en ses capacités, même si pour cela on doit partir de très bas, et établir avec lui des contrats de travail adaptés » (F).

Un meilleur repérage des difficultés, le plus tôt possible, devrait être mis en place. De nombreux enseignants souhaitent être mieux formés afin de pouvoir mieux repérer et prévenir d'éventuelles difficultés. Ils insistent sur l'importance de contrôles médicaux réguliers qui permettraient de dépister certains troubles : *« Je vous remercie de bien vouloir prendre en considération le cas des enfants dyslexiques qui ont du mal à s'intégrer dans un système scolaire où professeurs et instituteurs ne sont pas formés pour les accueillir » (C).*

Par ailleurs, il semble que la question des possibilités d'aide, une fois les difficultés repérées, soit également problématique. Quelques enseignants et surtout des acteurs des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) déplorent le manque de structures adaptées, le manque de personnels, mais aussi le manque de reconnaissance.

La scolarisation des enfants handicapés

Il paraît également manquer des structures d'accueil permettant aux enfants handicapés d'être scolarisés. Certains parents avancent que, si ces enfants peuvent être pris en charge au niveau du primaire, les possibilités sont beaucoup plus limitées au niveau du secondaire. Un certain nombre considèrent que les efforts et la volonté ne sont pas suffisants au sein de l'Éducation nationale pour intégrer les enfants handicapés. Ainsi, la mise en œuvre de partenariats s'avère parfois difficile et les personnels de l'Éducation nationale ne sont pas toujours assez formés sur les problématiques propres aux enfants handicapés.

Certains parents et enseignants mettent en avant l'impact notable qu'a la présence d'un élève handicapé au sein d'une classe. Dans la mesure où elle est possible, son intégration au sein du cursus scolaire classique est riche d'enseignement pour les autres élèves et particulièrement positive pour l'enfant handicapé : *« Je voudrais aussi attirer votre attention sur un sujet primordial et urgentissime : l'égalité à l'accession au milieu scolaire des enfants handicapés au même titre que les autres enfants. Pourquoi les parents de ces enfants doivent-ils dépenser autant d'énergie afin de mendier quelques heures par*

semaine de scolarisation dans des écoles dites normales pour se faire lâcher à la fin du primaire alors que leur enfant n'a pas eu le temps de prouver tout ce dont il était capable. Quel avenir proposez-vous à ces enfants qui ont tant de choses à apprendre mais aussi tant de choses à apporter aux autres enfants, car quelle richesse pour nos enfants dits normaux de côtoyer ces enfants-là au quotidien ! » (C).

La formation des jeunes enseignants devrait mieux préparer aux réalités et aux élèves

Enfin, la question de la formation des jeunes enseignants est présente dans le débat. Les acteurs de l'éducation semblent regretter dans leur ensemble de ne pas bénéficier d'une formation pédagogique suffisamment complète. Selon certains contributeurs, et en particulier de jeunes enseignants, les formations pédagogiques prodiguées dans les IUFM ne correspondent pas aux attentes des futurs enseignants et ne les préparent pas assez aux réalités professionnelles et pédagogiques auxquelles ils seront confrontés.

On trouve une certaine convergence dans les critiques exprimées à l'égard des formations en IUFM. D'après certains contributeurs, ces formations seraient en décalage avec ce qui se passe sur le terrain et ne correspondraient ni aux besoins ni aux attentes des futurs enseignants : *« Personnellement, je pense qu'il faut " muscler " la formation des jeunes enseignants sur la conduite de classe à l'IUFM. Actuellement, nous avons trop tendance à penser que l'autorité du professeur dans la classe est une aptitude innée... alors que c'est quelque chose qui s'apprend ; encore faut-il bénéficier d'une formation adaptée... » (C).* *« Quand programmerez-vous des formations PÉDAGOGIQUES qui apprennent les besoins de l'enfant, de l'adolescent ? » (C).*

LES THÈMES QUASIMENT ABSENTS

Enfin, d'autres thèmes ont été abordés dans le débat sur le site sans devenir structurant pour celui-ci : c'est le cas de la question du voile et de la laïcité, de la place à tenir par le monde professionnel à l'École ou ce qui doit, de l'élève ou des savoirs, être placé au centre de l'École.

Par ailleurs, différents sujets n'ont été que très peu traités, ce qui est surprenant car il s'agit de préoccupations souvent exprimées dans d'autres canaux : les violences scolaires, le racisme et l'antisémitisme à l'école ; la place des nouvelles technologies, la qualité de vie des élèves dans leur établissement et toutes les questions relatives à la santé.

- Sur l'ensemble du corpus analysé, on doit souligner, pour conclure, la faiblesse du nombre de propositions applicables à l'ensemble de notre système éducatif en regard des enjeux définis comme importants par les contributeurs (cf. cependant, à titre d'exemple, l'encadré, page 74). Cette faiblesse n'est pas anodine. Elle légitime l'existence même du débat national et organise un partage des rôles entre citoyens et politiques : aux citoyens de construire avec et pour les politiques ce diagnostic partagé ; aux politiques de traduire ce diagnostic en lois et circulaires en réponse aux citoyens.

6.2 Les lettres

La Commission a reçu par voie postale environ 1 500 contributions. Elles viennent majoritairement d'enseignants ou de personnels d'éducation en activité ou en retraite (environ 55% des envois), et de parents (20%) ; quelque 10% des auteurs sont députés, maires, ou représentants de diverses professions ; enfin dans 15% des cas, le statut socio-professionnel n'est pas identifiable. Très peu d'élèves ont saisi la Commission du débat.

Le groupe le plus représenté est celui des instituteurs et des professeurs des écoles en retraite, dont un quart ont par ailleurs été directeurs d'école maternelle ou élémentaire. L'enseignement privé et les IUFM sont faiblement présents. Hommes et femmes ont écrit à égalité.

S'appuyant sur leur propre expérience, les contributeurs ne se sont pas toujours cantonnés aux thèmes proposés par la Commission : moins de 35% d'entre eux traitent explicitement tout ou partie des vingt-deux thèmes, certains abordant par contre l'ensemble de ces questions. On trouve une prédilection explicable pour les questions relatives aux enseignants et à leur formation ; viennent ensuite les sujets portant sur les missions et valeurs de l'École et sur la motivation des élèves.

Parmi les courriers reçus, pratiquement aucun ne définit formellement des priorités pour l'École. C'est d'une manière plus implicite que la majorité met l'accent sur le renforcement de l'apprentissage de la langue française, sur la conciliation d'une culture commune avec l'adaptation de l'École aux différences des élèves, ou encore sur la formation des maîtres, jugée déterminante dans la mise en œuvre des réformes.

DES APPRÉCIATIONS CONTRASTÉES, SOUVENT SOMBRES

Les appréciations globales sur l'École et l'éducation, telles qu'elles ressortent à la lecture de ces lettres, apparaissent assez contrastées, et souvent assez disparates. Quelques lignes de force ressortent cependant.

En positif, on relève notamment les points suivants :

- Émerge un consensus sur les valeurs établies : égalité des chances, gratuité, laïcité, goût d'apprendre et de l'effort.
- La qualité de la vie des élèves à l'école n'est pas considérée comme mauvaise ; les conditions de vie se seraient plutôt améliorées depuis la décentralisation.
- Malgré l'existence de professeurs qui ne sont pas heureux de leur rôle, les conditions d'exercice parfois pénibles et les difficultés du métier, on trouve toujours des enseignants enthousiastes et passionnés qui aiment leur travail et les jeunes ; nombreux sont ceux qui s'y investissent beaucoup et qui « *réfléchissent aux moyens permettant de réussir l'École du XXI^e siècle* » (professeur des écoles).

Certaines appréciations sont en revanche beaucoup plus réservées :

- L'École ignorerait les valeurs de l'éducation parentale et subirait l'influence négative de la télévision du point de vue des valeurs, du langage et des exemples de comportement transmis.
- Le système scolaire apparaît fait pour les bons élèves et même pour les professeurs, il n'est pas suffisamment souple pour s'adapter à tous les enfants ; l'application de la pédagogie différenciée se heurte à des grandes difficultés ; avec des classes trop chargées, l'enseignant ne peut donner à tous les mêmes chances de réussite.

- Le nombre des heures destinées à apprendre à lire, écrire et compter aurait trop diminué ; d'une manière générale, les programmes de l'école élémentaire auraient été appauvris de contenu et encombrés de nouvelles matières (anglais, informatique, « *sciences à tout va* », éveil, sécurité routière, etc.) au détriment des connaissances fondamentales ; cet appauvrissement concernerait aussi les exercices (disparition des dictées, des compositions et rédactions, etc.).

QUELQUES THÈMES QUI FONT CONSENSUS

Fait remarquable : dans les courriers reçus, l'école de Jules Ferry n'est citée ni comme l'âge d'or de l'École française, ni comme la référence incontournable pour l'École d'aujourd'hui. Quand il y a comparaison, elle se fait avec un passé plus récent qui va de 1950 à 1990, en référence à l'époque où les contributeurs étaient eux-mêmes des élèves ou des enseignants. Cette relative cohérence temporelle facilite le consensus sur quelques objectifs principaux. L'éventail de préconisations permettant d'y parvenir n'en est pas moins largement ouvert.

Formation du citoyen et égalité des chances

En vue de promouvoir une culture commune à l'École et une véritable formation du citoyen, la restauration des anciens programmes de culture générale est parfois souhaitée. Sous différentes appellations – civisme, morale, règles de vie en groupe, savoir-vivre – une grande importance est accordée à l'éducation à la vie en société. Dans cet esprit, lutter contre l'incivilité et la violence suppose de renforcer le pouvoir des conseils de classes, de mieux établir le règlement interne de l'établissement et de le faire respecter par tous. Un « *règlement de l'École et du citoyen* » pourrait être distribué lors de la rentrée et signé par les parents et les élèves. L'introduction d'une note de « comportement » comptant au brevet et au bac est même parfois suggérée (cf. une lettre du *verbatim*, page 481).

De même, des réunions et des campagnes télévisuelles aptes à contrer l'idéologie médiatico-commerciale ambiante pourraient sensibiliser le grand public aux valeurs de l'École.

Assurer la réussite dans l'égalité des chances est reconnu de façon quasi unanime comme l'enjeu majeur de l'École. Cela conduit à tout un ensemble de propositions :

- réaffirmer que l'apprentissage des savoir-faire fondamentaux (lire, écrire, compter) est la mission essentielle de l'école élémentaire : remplacer dans l'apprentissage de la lecture la méthode globale par la méthode syllabique ; créer un tronc commun de vingt heures (français, mathématiques, langue vivante, histoire et géographie, sport) complété par des disciplines facultatives ;
- faire valoir la nécessité d'une augmentation qualitative et quantitative des moyens : apporter une aide aux élèves en difficulté par l'attribution d'un maître supplémentaire par école, ou en faisant appel à des retraités ou des étudiants ; dédoubler les classes ;
- cependant, la nécessité de mieux distribuer et utiliser les moyens de l'École est une préoccupation mentionnée avec insistance ; au lieu de donner plus à ceux qui ont moins, il faudrait leur donner mieux et répartir les moyens selon les besoins ; une autre organisation des écoles élémentaires pourrait s'appuyer sur un groupement en établissements, dont les directeurs seraient déchargés de classe.

Il est aussi parfois rappelé que « *l'égalité des chances ne veut pas dire la même mise à niveau pour tous, au contraire, c'est la diversification qui donne la chance à chacun et lui permet de s'élever dans la voie qu'il s'est tracée* » (maire).

Adapter la pédagogie aux capacités des élèves

De nombreuses propositions sont d'ordre organisationnel ou pédagogique : rendre les locaux scolaires, notamment les centres de documentation et d'information (CDI), accessibles en dehors des horaires de cours ; développer un enseignement personnalisé assisté par ordinateur ; nommer les professeurs les plus expérimentés dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ; substituer dès le cours préparatoire une progression modulaire à la structure par classes car « *la spécificité des modes et méthodes d'enseignement appliqués à des populations très différenciées dans leur capacité naturelle, leur environnement social et leurs motivations, est la seule*

démarche pour aboutir à un "produit" plus homogène » (inspecteur général des PTT).

Il faut valoriser effectivement la diversité des capacités, tout en reliant mieux l'École au monde du travail. Il faudrait pour cela, disent certains auteurs des lettres, réintroduire les travaux manuels dans le cursus scolaire, améliorer l'orientation des élèves, étudier les besoins des entreprises et créer en conséquence de nouvelles sections dans les lycées professionnels. Dans cette même logique, afin d'offrir une deuxième chance aux adultes entrés tôt dans un métier, il est recommandé de créer des structures modulaires souples d'enseignement général et professionnel, de favoriser l'entrée précoce en apprentissage tout en réservant un crédit d'études gratuites à tout moment de la vie de l'adulte, ou de valider les acquis professionnels comme des équivalences permettant des poursuites d'études.

Reconnaître la motivation des élèves comme un facteur décisif de réussite inspire toute une gamme de suggestions énoncées dans un certain nombre de lettres, telles que : l'allègement des cartables ; la suppression totale des cours le samedi matin ; l'introduction de plans de progression individualisés, d'heures d'échange « libre » et d'activités ludiques propres à pallier les difficultés en mathématiques et français (jeux d'échecs, de mots) ; l'institutionnalisation du recours à des intervenants et experts extérieurs ; la restauration d'un examen de passage pour l'entrée au collège et d'un contrôle continu par des compositions trimestrielles.

Enseignants et parents

Il faudrait améliorer le recrutement et la formation des enseignants, dont on souligne qu'ils devraient être issus de toutes les couches sociales. Parmi les mesures avancées pour mieux assurer leur préparation au métier, on retiendra : l'exigence d'un diplôme d'animation (BAFA – brevet d'aptitude aux fonctions d'animation) ; le renforcement de la formation pratique ; la mise en commun des compétences par des visites pédagogiques mutuelles entre plusieurs professeurs ; la constitution d'équipes de formation continue à pilotage conjoint université/inspection ; une évaluation des enseignants plus fréquente et portant sur l'ensemble de leurs pratiques ; un barème de notation incitatif établi en fonction des difficultés du

travail dans certains établissements et une réforme du système de promotion prenant plus en compte les qualifications et les compétences et moins l'âge ou les pressions exercées par certains groupes.

On propose aussi d'instaurer une meilleure coopération entre parents et enseignants, sur la base d'une information éducative des familles dès l'entrée en maternelle puis, selon l'âge des enfants, à travers des rencontres avec des représentants de différentes institutions (médecins, élus, travailleurs sociaux, officiers de police). Le développement d'écoles pour adultes et la diffusion de logiciels de soutien scolaire sont également préconisés.

DIVERGENCES ET POINTS DE VUE SPÉCIFIQUES

Compte tenu de la composition des auteurs des lettres, les divergences apparaissent soit comme internes au corps enseignant lui-même, soit comme traversant chacun des groupes, enseignants, parents et représentants de différents milieux professionnels. Seule la question du rôle de la famille et de l'École dans l'éducation et l'instruction des enfants suscite des oppositions intergroupes marquées.

Les valeurs de l'École

Concernant les valeurs de l'École, certains insistent sur la restauration des valeurs de la « vieille École » des années soixante et sur le rappel des fondements de l'École républicaine : laïcité, gratuité, obligation, mixité, citoyenneté, égalité des chances. D'autres proposent de nouvelles interprétations des valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité) qui ont émergé dans le contexte de la globalisation. D'autres encore voudraient promouvoir en tant que valeurs primordiales la lutte contre l'échec scolaire et la capacité de l'École à s'adapter, la tolérance et la reconnaissance de l'autre, le respect du passé comme fondement de la vie sociale.

C'est aussi dans ce cadre de préoccupations qu'est abordée la question de la tenue vestimentaire. Rendre obligatoire un uniforme est perçu tantôt comme un moyen de promouvoir l'égalité des élèves en occultant différences sociales et signes distinctifs, tantôt comme une aberration digne d'un régime totalitaire. Par rapport à des problèmes de société (inégalités

financières, appartenances religieuses, racket, etc.), l'École ne doit pas « *se cacher la tête dans le sable* » mais faire face en affirmant le principe de l'égalité des droits de l'homme et en inculquant le respect de la différence.

Selon quelques courriers, l'École ne s'intéresse qu'au point de vue des adultes ; il faudrait apprendre à ceux-ci à connaître et à respecter l'enfant, à le prendre en compte en tant que sujet, avec sa vie psychique propre et ses questionnements existentiels. Pour d'autres, les enfants, placés au centre du système éducatif, n'ont que des droits et pas de devoirs ; il faudrait donc leur apprendre le respect de l'adulte et moins valoriser la spontanéité.

Un consensus difficile sur l'École et ses missions

Un consensus sur les missions de l'École à ses différents degrés s'avère difficile, même si les propositions apparaissent souvent plutôt complémentaires qu'antagonistes. Ainsi :

- Quant à la mission de l'école maternelle : s'agit-il d'accueillir la petite enfance ou de lui donner accès au langage oral structuré ? De favoriser les arts et les jeux ou d'apprendre la vie en société ? De faire découvrir les possibilités du corps (motricité, fonctionnalité) ou bien de repérer les enfants en grande difficulté en vue d'un suivi individualisé ?
- Quant à la mission de l'école élémentaire : s'agit-il de donner le goût d'apprendre ou bien d'enseigner à lire, écrire et compter ? De donner des méthodes de travail ou bien de former le futur citoyen au sens du devoir et au respect de la différence entre les hommes ?
- Quant à la mission du collège : s'agit-il d'orienter en fonction des aptitudes ou de dispenser un savoir commun axé sur les capacités de réflexion et sur les savoir-faire ? D'apprendre à analyser et débattre ? De préparer à la compréhension des mécanismes institutionnels de l'Union européenne ?
- Quant à la mission du lycée : s'agit-il de donner plus de place aux savoir-faire et aux savoir-être ? De préparer à une insertion professionnelle par le renforcement de formations en alternance ? De sensibiliser aux grands problèmes du présent et du futur de l'Europe unifiée ?

La mise en œuvre de ces missions est un terrain de nettes divergences, y compris à propos de la durée de la scolarité obligatoire (de 3 à 16 ans, de 6 à 16 ans, de 6 à 18 ans).

Le collège unique

Au sujet du collège unique, une proportion notable de contributions voit les racines du mal dans l'interprétation « uniformiste » du concept d'égalité, qui a conduit à imposer le même moule à tous les élèves.

Pour abolir le collège unique, paradoxalement intellectualiste et élitiste, il faudrait donc fournir plus d'informations sur la réalité du monde professionnel, ne pas reculer l'entrée dans la vie active, ou encourager les petites entreprises à former des apprentis. Iraient dans le même sens la restauration de filières et la multiplication des parcours par une pédagogie de projet à partir de la 4^{ème}, ou l'intervention de techniciens s'exprimant dans un langage accessible aux élèves.

Une minorité de lettres soutient pourtant le principe du collège unique.

Programmes scolaires et difficultés des élèves

Au sujet des programmes scolaires, la plupart des enseignants réclament un recentrage vers les connaissances essentielles en revenant aux programmes éprouvés et surtout à une augmentation des horaires qui leur sont consacrés. D'autres pourtant continuent à plaider pour un allègement des programmes à l'école élémentaire et au collège.

Dans les cas de difficulté scolaire ou de handicap, on souligne la nécessité de sensibiliser et de former les enseignants et les personnels d'éducation aux difficultés des enfants souffrant de troubles cognitifs ou dysphasiques. Le métier des maîtres exerçant en classes d'intégration scolaire devrait être rendu plus attractif. Au sujet des handicapés, les avis se partagent entre intégration dans les classes normales (sous réserve de moyens additionnels) et placement dans des structures spécialisées.

Points de vue croisés : parents, enseignants et chefs d'établissement

En ce qui concerne la répartition des rôles au sein de la communauté éducative les directeurs d'école et les chefs

d'établissement demandent de meilleures conditions d'exercice et davantage de pouvoirs sur les enseignants.

Cette idée est peu soutenue par les enseignants, qui s'intéressent plutôt aux activités d'inspection et proposent de renforcer les inspecteurs dans leurs fonctions d'animation, de formation, de contrôle et d'évaluation, ou de rendre possible leur réaffectation dans le corps enseignant. Une majorité d'enseignants se déclarent opposés au contrôle pédagogique et au recrutement par les chefs d'établissement. Ils demandent que plus de pouvoir de décision leur soit donné dans les conseils d'administration et les conseils de classe.

Quant aux parents, certains souhaiteraient que la fonction des chefs d'établissement soit analogue à celle de chefs d'entreprise, avec une autonomie de recrutement de leurs professeurs. D'autres préfèrent maintenir le régime actuel. Il arrive que les inspecteurs soient accusés d'être « *complices* » d'enseignants qui « *ne font pas ce qu'ils devraient faire* ».

Du point de vue des enseignants, une meilleure coopération avec les parents supposerait que ceux-ci, au lieu de traiter prématurément leurs enfants comme des adultes, les aident en leur apprenant la vie en communauté, en leur inculquant les règles d'un langage et d'un comportement corrects, en les soutenant dans leurs apprentissages. L'École n'a pas à se substituer aux parents mais à compléter l'éducation de base qu'ils donnent. Une éducation des parents serait peut-être à envisager.

Du point de vue des parents, quelle que soit leur bonne volonté, ils ne peuvent reprendre en quelques heures les programmes de leurs enfants qui passent des journées entières à l'École. Seraient donc attendues : une information des parents sur les objectifs intermédiaires des apprentissages, des exercices plus variés ; la formation et le recrutement de médiateurs entre l'École et les familles ou l'intervention d'associations aptes à cette liaison. « *Les deux parties ont à se valoriser mutuellement auprès de l'élève, chacune contribuant à son évolution vers sa qualité d'Homme* » (retraité d'usine).

Ces contributions listent des échecs et des faiblesses ponctuels pour proposer des moyens d'amélioration ou de « remédiation ». Certains prônent pour cela un retour à l'École d'antan ; d'autres proposent de généraliser certaines expériences de terrain, ou suggèrent des solutions déjà définies et

préconisées ; cela laisse entendre que certains dispositifs ne sont pas connus, compris ou appliqués. Mais des propositions originales, voire innovantes, sont aussi présentes (voir troisième partie, *verbatim*, chapitre 11).

Cet esprit pragmatique, ainsi que le fait que de nombreuses lettres soient adressées au ministre en personne, peuvent expliquer en partie la rareté des visions extrêmes, dithyrambiques ou catastrophistes, sur l'état de l'École. Les lettres ayant une forte charge émotionnelle sont plutôt des exceptions. Pourtant, sur un ton neutre ou assez modérément critique, certaines contributions expriment un mal-être professionnel ou un malaise parental et résonnent comme des signaux d'alarme.

Chapitre 7

Les contributions des organisations et des associations

Environ trois cents organisations ou associations ont fait parvenir à la Commission, du 15 septembre 2003 au 15 mars 2004 une contribution sur l'École au titre du débat national (la liste figure en annexe IV). Comme pour toutes les contributions, elles sont visibles sur le site Internet de la Commission, et chacun peut donc les lire. Par ailleurs, certaines de ces organisations ont, à la demande de la Commission, résumé leur contribution, ce qui a permis, au titre du *verbatim*, de publier ces résumés dans le présent *Miroir* (cf. chapitre 12). Le présent chapitre n'est pas destiné à se substituer à ces contributions et ces résumés, il n'a pas, non plus, pour ambition de dispenser de les lire, mais au contraire, en procédant à une brève synthèse, veut y introduire. Bien entendu, dans cette synthèse, aucune des organisations et associations qui ont transmis leur contribution ne se retrouveront exactement : ce n'est pas son objet que de les retracer. En revanche, elle permet d'appréhender en quelque sorte globalement les propos et les priorités de tel ou tel type d'association ou d'organisation.

Car les trois cents associations et organisations ont été regroupées en six groupes à peu près homogènes : organisations et associations de jeunes, de familles et de parents, socio-économiques et politiques, syndicales et de professionnels de l'éducation, d'élèves handicapés, enfin culturelles, sociales et éducatives diverses. Chacun de ces groupes a exprimé des opinions assez spécifiques, qu'il est précisément intéressant de synthétiser.

7.1 Les contributions des organisations et associations de jeunesse

Environ cinquante organisations et associations de jeunesse ont fait parvenir à la Commission une contribution : le conseil

national de la Jeunesse, beaucoup de conseils départementaux, des directions départementales de la Jeunesse et des Sports, des comités régionaux des associations de jeunesse et d'éducation populaire, le mouvement rural de jeunesse chrétienne, un conseil municipal d'enfants, etc. Avec les enquêtes représentatives et les entretiens portant sur les jeunes présentés ailleurs dans cet ouvrage, cet ensemble très important permet de compenser la relative discrétion de la jeunesse dans les débats dans les établissements scolaires et les arrondissements.

On trouve dans ces contributions des idées et quelquefois des propositions précises qui font écho à ce qu'on a pu lire ailleurs : les convergences en effet sont nombreuses. Il y a aussi naturellement, issues d'un public réfléchissant dans un cadre différent de celui de l'établissement scolaire, avec des participants d'autres origines, ayant d'autres intérêts et d'autres ouvertures que, par exemple, les enseignants ou les parents, quelques nouveautés ou, au moins, un accent nouveau donné à certaines propositions.

RAPPROCHEMENTS AVEC CE QUI S'EST DIT AILLEURS

Les rapprochements sont nombreux avec ce qui a été dit dans les débats. Les plus significatifs sont l'orientation et ses déficiences, l'ouverture de l'École sur l'extérieur et la formation des enseignants.

L'orientation telle qu'elle est pratiquée par le système ne trouve pas grâce aux yeux des jeunes qui se sont exprimés. Les conseillers d'orientation psychologues (COP) sont sur la sellette. Il faut améliorer l'efficacité de leur intervention, tout comme la qualité de l'information délivrée, que ce soit celle donnée aux collégiens sur le lycée ou l'information générale sur les filières d'enseignement et les métiers. Dans ce but, leur formation devrait comporter des « *notions d'environnement socio-économique et mettre à jour (les futurs conseillers) sur les possibilités d'emplois proposés* ». L'accès à l'information doit être développé par la voie d'Internet. Est proposée par les lycéens la création « *en collaboration avec CIO/ONISEP, d'une page Internet permettant d'accéder à toutes les informations sur l'orientation, plus accessible à tous dans la mesure où ce serait fait par les lycéens* ». Une place à part devrait être faite

aux filles, notamment dans les établissements difficiles. Le développement des stages en entreprises, en nombre et en durée, y compris en dehors des périodes scolaires, participe à cet effort d'amélioration de l'information, donc de l'orientation. « *Ces stages pourraient être consignés sur un passeport que l'élève garde durant toute sa scolarité.* » Enfin l'orientation doit reposer sur la motivation de l'élève et pas seulement sur ses résultats scolaires. La formule suivante résume l'ambition affichée : « *proposer des bilans de compétence et de potentiel, basés sur la motivation, les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire (pour que l'élève sache vers où se diriger dans l'École et non l'inverse)* ».

L'ouverture de l'École sur l'extérieur constitue un *leitmotiv*. Cette ouverture peut emprunter des voies diverses, par exemple celle des programmes : « *Les cours d'histoire devraient être l'occasion d'étudier les différentes vagues d'immigration qui composent notre population ou encore de nous ouvrir sur l'histoire des religions, des pensées philosophiques...* » À ce propos, l'affirmation de la laïcité de l'École est souvent reprise, elle peut d'ailleurs aller jusqu'à la demande de fermeture des aumôneries dans les lycées. L'apprentissage des langues étrangères peut faciliter l'ouverture à l'Europe. « *Le décryptage des signes et des messages médiatiques (...) comme la formation de l'esprit critique (...)* » sont aussi présentés comme synonymes d'ouverture. Ouvrir l'École c'est aussi valoriser l'engagement des jeunes par le biais d'un « livret du bénévole » et développer l'éducation à l'environnement. Dans un autre domaine, l'ouverture c'est expérimenter le monde du travail.

Le rôle des enseignants est essentiel, leur formation est donc capitale. Or elle n'est pas jugée pleinement opératoire et par exemple il faudrait créer dans les IUFM un module de formation axé sur la pédagogie de projet et l'ouverture sur le territoire, ou encore aborder la dynamique des groupes, le travail en équipe et la notion de projet. Outre les enseignants, il faut dans les établissements des adultes ayant des fonctions précises telles que psychologues, infirmières, médiateurs entre les divers publics, conseillers d'orientation (à noter qu'ils sont rarement perçus comme psychologues) ou encore assistants sociaux. Ces adultes ont une mission d'écoute et d'accompagnement

dans la vie quotidienne des jeunes. Les IUFM devraient être ouverts à tous les acteurs éducatifs.

DIFFÉRENCES AVEC CE QUI S'EST DIT AILLEURS

Des propositions plus originales sont aussi avancées, la plus significative étant ce que les participants aux débats appellent la « coéducation ». Cette notion s'oppose à la conception du rôle exclusif de l'École dans ce domaine de l'éducation, soit qu'il relève de l'enseignant lui-même chargé d'instruire et d'éduquer, soit que soient mobilisés dans l'enceinte de l'École divers adultes y compris les enseignants. La coéducation, en insistant sur la nécessité d'une approche globale de l'enfant, conjugue les efforts de chaque partenaire : École, municipalité, associations, notamment les associations sportives, de jeunesse et d'éducation populaire. Cette démarche de coéducation devrait être introduite dans la formation des enseignants. Pour favoriser l'intervention des associations au sein des établissements scolaires, il faudrait créer une charte nationale, à laquelle tous les acteurs de la vie éducative se référerait pour passer des conventions avec le chef d'établissement et permettre à des associations agréées par l'État d'intervenir dans le temps scolaire.

Le rôle des parents d'élèves est souligné avec force. Leur place mérite d'être accrue et mieux codifiée. Selon les intervenants on trouve soit l'idée d'une charte d'engagement des parents (droits et devoirs) soit celle d'une charte des droits et devoirs applicable aux élèves et à l'ensemble de la communauté éducative. Une proposition va plus loin puisque, dans la suite du présent débat, il est proposé qu'une heure par mois soit consacrée « *aux parents à l'intérieur même des établissements pour discuter et débattre de l'École* ».

D'autres propositions, quelquefois identiques sur le fond à ce qui apparaît dans les débats conduits dans d'autres lieux, prennent ici un relief différent. Voici les exemples les plus significatifs :

- Apprendre la citoyenneté de façon active conduit à la proposition de création du « passeport du citoyen » comprenant le programme de la 6^{ème} à la 3^{ème} et qui serait offert à l'élève en fin de 3^{ème}. Conçu comme un véritable outil pédagogique fait « *par les profs, les parents et d'autres*

intervenants comme les associations, les institutions, la vie locale et les pouvoirs publics, il permettrait d'aborder l'éducation civique (droits et devoirs du citoyen) et une éducation citoyenne (droit de l'enfant, de la femme, sida, handicap, misère, racisme...). Il pourrait permettre d'obtenir l'attestation de formation aux premiers secours - AFPS - en fin de 3^{ème} pour marquer cet engagement citoyen ».

- Développer la formation des délégués élèves : ce serait obligatoire et non facultatif comme actuellement ; on devrait y ajouter la formation des délégués parents.
- Créer un capital éducatif ou capital individuel de formation pour les personnes déscolarisées qui voudraient reprendre leurs études tout en étant accompagnées financièrement (bourses) et socialement (logement, santé, transport).
- Développer le dialogue entre les élèves et les professeurs et favoriser les échanges sur des thèmes d'actualité qui préoccupent les jeunes. Pour ce faire instaurer un « conseil de la vie quotidienne » dans chaque établissement réunissant élèves, enseignants, et représentants de l'administration une fois par mois.

7.2 Les contributions des organisations et associations familiales et de parents d'élèves

Une cinquantaine de fédérations d'associations de parents ou de familles, le plus souvent au niveau départemental, mais aussi au niveau de l'établissement ont organisé des débats, parfois avec un certain œcuménisme associant des associations de parents appartenant à des fédérations différentes. La FCPE, la PEEP, l'UNAPEL, la Fédération des familles de France et l'UNAF ont également envoyé une contribution.

La tonalité de ces contributions est assez différente de celle rapportant les débats ayant eu lieu dans les établissements, puisque le consensus se fait très vite. Les propositions sont plus « construites » même si quelques parents « *estiment qu'il s'agit d'une question politique et ne se sentent pas à même de décider ce que sera l'École de demain* ». Certains refusent « *les questions imposées, les réponses suggérées, les solutions déjà trouvées avec les annonces du ministre* ». D'autres « *estiment qu'il est de leur devoir d'élus de participer à*

cette ambition... ». La majorité est plutôt positive vis-à-vis de ce débat et espère qu'il aura de réelles suites.

Un point très largement abordé n'est pourtant pas traité dans les paragraphes ci-dessous : l'orientation. Les demandes sont, en effet, tout à fait analogues à ce qui est déjà signalé dans les débats d'établissements ou dans le sujet « Orientation » du chapitre 3.

Une première conviction fortement exprimée est l'attachement à l'École de la République, à l'École pour la République : une École au profit de tous, assurant le développement et l'épanouissement de tous, prenant en charge ceux qui ont le plus de difficultés, une École formant aussi le futur citoyen qui « *est aussi désormais le futur citoyen européen* ». Une École qui est « *une chance pour ceux qui en profitent* », qui doivent apprendre à être solidaires. Des parents proposent ainsi pour les élèves de lycées « *un stage noté et obligatoire à effectuer auprès des gens moins favorisés : accidentés de la route, restos du cœur, IME...* ».

Une première conséquence de cette affirmation à laquelle les familles sont souvent très sensibles : la gratuité. « *Elle doit être strictement respectée* » et on demande la plupart du temps que des inspecteurs s'en préoccupent. « *La gratuité est plus que jamais une condition de l'égalité des chances.* » Certaines organisations considèrent au contraire que la gratuité ne favorise pas automatiquement cette égalité, et qu'il faut y regarder au cas par cas pour éviter d'éventuels effets pervers. D'une façon générale, l'inégalité des situations géographiques dans la prise en charge du coût des manuels scolaires est dénoncée, mais aussi le coût des études surveillées du soir.

Les parents et les familles manifestent globalement un attachement à la loi de 1989 et interprètent plutôt positivement le principe de l'élève au centre du système éducatif. Mais ils dénoncent fortement l'interprétation et surtout la non-application de cette loi. Il faut totalement améliorer le système. Les parents et les familles ont une vision globale de l'enfant qui n'est pas limitée à l'élève. Pour « *assurer la réussite individuelle et scolaire de l'enfant* », les parents et les familles insistent d'abord sur les savoir-faire et savoir-être qui sont à prendre en compte au même titre que les savoirs. En ce qui concerne ces derniers, un recentrage sur les matières et apprentissages

fondamentaux est unanimement demandé. Mais les parents demandent que « *l'École donne du sens aux apprentissages* ». Une fédération, rejoignant les réflexions sur le rôle des programmes, demande de « *ne pas s'occuper du contenu... mais de réfléchir sur la définition de la scolarité obligatoire de notre temps* ». Un groupe de parents fait une proposition assez révolutionnaire si on la met vraiment en pratique : « *L'établissement d'un niveau de connaissance minimum pour avoir le droit de quitter l'École* ».

Cette École qui doit prendre en charge tous les élèves ne doit pas être identique pour tous. Familles et parents demandent fortement une individualisation dans la prise en charge et l'accompagnement des enfants : souplesse dans la gestion des âges et dans les rythmes d'acquisition, souplesse dans la durée des cycles (en particulier une classe éventuelle entre le CM2 et la 6^{ème}), aide à la construction d'un projet de l'élève et à son choix personnel d'orientation, « *valorisation de chaque élève par une compétence qui lui est propre avec l'idée que chacun peut apporter à l'autre* ». Il faut offrir à l'élève des possibilités entre lesquelles il pourra choisir : diversité des outils d'apprentissage, développement des classes à projet (humanitaire, technique, sportif, culturel).

Tout cela nécessite des moyens et tous les intervenants insistent sur la présence d'adultes dans les établissements, soit fonctionnaires (infirmières, COP, personnes de vie scolaire, assistantes sociales, médecins, ATOS, psychologues...), soit bénévoles (retraités, grands-parents), soit de « professeurs associés » professionnels. Cela exige des qualifications, donc de la formation, du travail en équipe. Une fédération nationale va jusqu'au bout de la logique : en plus des moyens il faut travailler autrement : « *Les enseignants devraient assurer la totalité de leur service dans l'établissement et être plus disponibles pour les élèves [et les parents]. Pour la direction d'établissement, il faut de véritables directeurs chargés de l'exécution de la politique éducative nationale* ».

L'ensemble des parents et familles, et pas seulement les représentants d'associations prenant en charge des enfants à besoins spécifiques, insistent sur une réelle prise en charge par l'École des enfants à besoins spécifiques, essentiellement enfants handicapés ou en très grande difficulté. L'École doit s'adapter à l'enfant même si certains émettent une limite : « *L'École doit-elle*

pallier les insuffisances du système de santé ?... ». Ils insistent sur la nécessité d'un dépistage précoce, dès la maternelle : « Il faut alerter les parents, sans dramatiser ».

Au niveau des moyens, au-delà de ce qui a déjà été dit sur l'augmentation du nombre de certains postes, on revendique le développement de la médecine préventive, la pérennisation des accords pour la présence des auxiliaires de vie scolaire (AVS) voire « *la transformation de ceux-ci en un véritable corps de métiers* ». Pour ceux qui pourront rester dans des structures ordinaires, on demande que dans le décompte des effectifs pour le calcul des moyens « *ils soient comptés pour 1,5 à 2,5 voire 4* ». Une meilleure formation des enseignants à la prise en compte du handicap est aussi nécessaire.

Des parents souhaitent avoir les moyens pour inscrire leurs enfants dans des écoles privées qui peuvent « *scolariser et accompagner les enfants en trop grande difficulté avec des pédagogies et des approches novatrices avec des résultats, par exemple, dans certains cas où des enfants trisomiques sont scolarisés* ». Les parents des enfants autistes qui ne sont pas acceptés dans le cursus normal demandent plus de structures adaptées pour les accueillir.

En ce qui concerne l'enseignement, on demande la prise en compte des troubles spécifiques du langage au cours de la scolarité et au niveau du passage des examens (un tiers de temps en plus accordé aux dyslexiques).

Une exigence forte et assez nouvelle concerne la réelle participation des parents au travail de l'École dans le cadre de la coéducation. Par ailleurs des associations proposent toujours de « *faire évoluer la composition des conseils d'administration pour laisser plus de place aux usagers de l'École et d'avoir un président élu par le CA* », et « *d'obtenir un statut pour les parents délégués* ».

D'une façon générale, les parents veulent être mieux informés. Ils ne savent pas à qui s'adresser ; ils ne comprennent rien au fonctionnement (par exemple le remplacement d'un enseignant malade). Ils se retrouvent « *dépassés devant les programmes scolaires excessivement complexes, des énoncés incompréhensibles qui pourraient leur faire croire qu'ils sont devenus idiots* ». Ils veulent des informations sur les étapes de progression des enfants au cours de l'année et des points de repère

pour suivre cette progression. Ils veulent des informations sur ce que les enseignants attendent des parents ; ils veulent que les enseignants écoutent et restent attentifs aux enfants. Ils proposent « *de disposer d'un référent d'École pour avoir les réponses à toutes leurs questions* », « *de généraliser des numéros verts, existant dans des écoles privées, pour indiquer aux parents les services qui pourraient leur venir en aide* », « *de créer une cellule auprès de l'inspecteur d'académie mais indépendante qui aurait un double rôle d'information et de médiation* » avec des personnes connaissant le fonctionnement de l'Éducation nationale mais aussi des personnes extérieures, la présence de tiers étant fondamentale pour faciliter l'analyse et la résolution des conflits.

Pour rencontrer les enseignants, les propositions sont variées : multiplication des moments conviviaux et festifs, alphabétisation ou cours de français, accès aux moyens informatiques de l'établissement, gestion de la caisse d'école par les parents, organisation de débats et conférences, présentation par les parents de leurs métiers.

De nombreux parents sont conscients « *qu'à la maison, ils doivent apprendre à l'enfant à devenir élève* », lui dire l'importance de l'École et lui « *rappeler que l'École n'est pas la société* ».

Ainsi les parents espèrent œuvrer avec les enseignants à la réussite des enfants, définie ainsi par une adolescente : « *Réussir : c'est se lever tous les matins et avoir envie de travailler* ».

7.3 Les contributions des organisations et associations socio-économiques et politiques

Pour une très grande part, on trouve ici les nombreux conseils économiques et sociaux régionaux (CESR) qui ont répondu à l'appel de la Commission en apportant leur contribution, mais aussi d'autres organismes socioprofessionnels, et quelques organismes politiques des collectivités territoriales (conseils régionaux, etc.). La présence de ces contributions dans le débat permet en une certaine mesure de compenser la relative discrétion des forces économiques et sociales (syndicats des personnels de l'éducation mis à part) lors des débats dans les établissements scolaires et les arrondissements. Ici, le débat

déborde plus nettement qu'ailleurs de la sphère éducative, pour s'étendre à tout le pays.

Ces organismes se sont intéressés à un éventail très large des vingt-deux sujets proposés par la Commission (jusqu'à treize questions pour un CESR et la totalité pour une chambre des métiers), même si certains ont préféré une présentation spécifique. Les restitutions mettent surtout l'accent sur la voie professionnelle, l'orientation et la formation tout au long de la vie, mais s'expriment aussi sur les missions de l'École, le socle commun de compétences et les partenariats avec l'extérieur. Un intérêt particulier est porté aux questions relatives aux élèves en difficulté et aux handicapés, à la répartition des compétences entre l'État et les collectivités territoriales et à l'autonomie des établissements. On peut discerner des axes forts de convergence entre toutes ces contributions, mais aussi quelques divergences marquées sur quelques points précis.

DES AXES DE CONVERGENCE FORTS

Trois axes de convergence ressortent de ces contributions : les missions de l'École, la diversité des parcours et des pédagogies et le renforcement des partenariats extérieurs.

Sur les missions de l'École, l'ensemble des contributions s'accorde à reconnaître à l'École, outre une mission de transmission des savoirs de base – lire, écrire, compter auxquels certains ajoutent la maîtrise de l'anglais, des TIC et de la capacité d'analyse, de communication et de travail en équipe – un devoir de promotion de l'égalité des chances, de respect strict de la laïcité, l'obligation de préparer à un métier et de former des citoyens conscients et responsables. L'acquisition des savoirs de base est assignée à l'enseignement primaire et doit impérativement être vérifiée avant l'entrée en collège, voire, pour certains, dès la fin du cycle CP/CE1. Le collège est le lieu d'acquisition d'une culture générale autour de ce socle et le moment où doit commencer l'initiation à l'orientation et aux métiers par l'intervention de professionnels extérieurs dès la 6^{ème}/5^{ème} puis par des stages dès la 4^{ème}/3^{ème}. Le lycée, enfin, doit permettre de préparer directement à un métier (lycée technologique et professionnel) ou à l'entrée dans le supérieur dont plusieurs organismes ont aussi débattu, l'Assemblée des chambres françaises de

commerce et d'industrie (ACFCI) estimant suffisante une proportion de 40% de diplômés initiaux dans le supérieur.

Sur la diversité des parcours et des pédagogies, l'ensemble des synthèses considère que la diversité des élèves est telle qu'elle justifie de diversifier les formations proposées pour valoriser des compétences autres que théoriques. La différenciation des rythmes d'apprentissage va souvent jusqu'à des propositions d'unités capitalisables, et même, une fois, des modules à la carte permettant l'apprentissage des savoirs de base en CP/CE1. L'inclusion du travail manuel dans le socle de compétences est demandée ainsi qu'une pédagogie plus pratique et moins théorique procédant de manière déductive et non plus inductive et privilégiant l'expérience concrète pour en tirer des enseignements généraux. On met aussi l'accent sur la nécessité d'articuler mieux formation initiale et formation tout au long de la vie avec des possibilités d'allers et de retours entre le système éducatif et la vie active. La prolongation de la scolarité obligatoire, parfois demandée, n'est généralement pas jugée utile, des enseignants d'un centre de formation d'apprentis allant jusqu'à affirmer : « *Nous ne sommes pas forcément favorables à la scolarité obligatoire* » et plaidant que « *la fin de la scolarité devrait être individualisée* » (chambre des métiers de Moselle). L'orientation, enfin, est considérée comme devant être profondément réformée pour en professionnaliser les acteurs (enseignants et COP), y donner leur place aux intervenants de l'entreprise et en faire un processus continu tout au long de la scolarité, basé sur les goûts et les aptitudes des élèves, indispensables à la motivation et à la réussite.

Les élèves en grande difficulté doivent être repérés très tôt pour prévenir plutôt que d'avoir ensuite à guérir, des structures spécialisées devant, le cas échéant, être mises en œuvre au moins de manière temporaire. Le rôle positif des ZEP et des classes relais est plusieurs fois souligné. Le développement de la formation en alternance est souvent considéré comme un moyen de remotiver des élèves que le cadre scolaire rebute, la plupart des intervenants apprentis valorisant très positivement cette expérience et l'ACFCI estimant qu'elle devrait représenter 50% de la voie professionnelle et une part significative de la voie technologique. L'intégration des handicapés en milieu scolaire est souhaitée mais en différenciant selon le handicap,

certaines devant faire l'objet d'un traitement spécifique en institution spécialisée.

Pour une mise en œuvre efficace de toutes ces propositions, il est demandé que la formation des enseignants en IUFM puisse intégrer une vraie connaissance des voies d'enseignement et des métiers et qu'elle fasse droit à une formation pédagogique et psychologique concrète les préparant à l'écoute des élèves et des parents. Sur la transition primaire/collège, le Conseil régional de Poitou-Charentes préconise d'organiser le collège autour de trois grands champs disciplinaires – science/littérature et communication/socialisation (histoire, géographie, instruction civique, EPS, enseignements artistiques), avec des professeurs moins nombreux et plus polyvalents qui connaîtront mieux leurs élèves et pourront mieux repérer leurs difficultés.

Enfin, la plupart des synthèses recommandent le renforcement des partenariats extérieurs d'abord avec les parents qu'il faut impliquer et parfois éduquer et qui doivent se sentir à égalité avec l'institution scolaire, mais aussi avec les associations qui doivent être mieux reconnues comme des partenaires institutionnels des établissements scolaires. Le rôle des entreprises qui revendiquent leur appartenance à la communauté éducative est largement souligné tant pour les stages que pour des interventions de formation ou d'information dans les établissements, certains allant jusqu'à proposer un véritable statut de professeurs associés pour ces professionnels extérieurs. On souligne le rôle croissant des collectivités territoriales et notamment de la Région dans l'offre de formation, et le rôle des établissements dans l'aménagement du territoire.

QUELQUES POINTS DE DIVERGENCE

Les divergences les plus notables portent sur la décentralisation, l'autonomie des établissements et les moyens.

Sur le premier point, les collectivités territoriales et les organismes professionnels plaident pour un approfondissement de la décentralisation, l'État ne devant à terme garder de compétence que pour la définition des grandes priorités nationales, des programmes, des contenus d'enseignement et les péréquations financières. Le système éducatif relève, pour le reste, d'échelons décentralisés régionaux ou locaux. Cette conception est vivement rejetée par d'autres intervenants,

notamment les enseignants représentés dans les CESR, qui craignent la perte du caractère national de l'éducation et l'apparition d'inégalités entre régions et établissements.

Corollaire du point précédent, l'autonomie des établissements, fait apparaître les mêmes clivages, l'ACFCI va jusqu'à recommander que les chefs d'établissement aient la responsabilité de leur budget et de la gestion de leur personnel enseignant. Le MEDEF mais aussi les collectivités territoriales et plusieurs CESR prônent également, à des degrés divers, une plus large autonomie des établissements assortie de réformes de leurs structures et notamment une distinction nette entre les fonctions de chef d'établissement et de président du conseil d'administration. En règle générale, les enseignants représentés dans les CESR sont réservés sur ces propositions, voire y sont opposés, pour les mêmes raisons que sur la décentralisation.

Sur les moyens enfin, si certains représentants enseignants dans les CESR demandent un fort accroissement des moyens, allant jusqu'à proposer l'augmentation d'un ou deux points du PIB de la dépense éducative, les collectivités et les organisations professionnelles plaident plutôt pour une gestion plus souple, le MEDEF recommandant que les moyens soient réalloués en permanence en fonction des évolutions démographiques et des besoins. Sur ce plan on note aussi certains clivages quant à l'adaptation de l'École aux besoins du monde économique, généralement demandée mais que certains rejettent, un intervenant allant jusqu'à préconiser l'inverse : une adaptation du monde économique à l'École par la reconnaissance des diplômés par les entreprises, notamment en termes de rémunérations.

7.4 Les contributions des organisations syndicales et des organisations de professionnels de l'éducation

Environ quatre-vingt-dix organisations ont envoyé des contributions : fédérations et confédérations syndicales, à la fois enseignantes et interprofessionnelles mais aussi organisations spécialisées représentatives de disciplines (mathématiques, EPS, etc.), d'un secteur (enseignement technique, maternelles) ou d'un corps (société des agrégés).

VALEURS, MISSIONS ET OBJECTIFS

Un grand degré de consensus existe sur les valeurs de l'École : laïcité, gratuité, mixité, accès égal aux savoirs. Pour beaucoup l'École est le lieu de préservation de valeurs républicaines et citoyennes par rapport à la culture dominante chez les jeunes fondée sur l'individualisme, l'illusion ou l'argent facile et véhiculée par les médias. L'École doit aider l'« *enfant à grandir ; elle est le lieu de construction d'un monde commun* » (fédération syndicale enseignante).

Cette unanimité ne se retrouve pas lorsqu'on aborde objectifs et missions de l'École et un clivage apparaît à propos des objectifs de la loi de 1989, clivage qui transparait sur la plupart des sujets (durée de la scolarité, collège unique, IUFM). Pour la majorité des organisations, les objectifs chiffrés de cette loi ne doivent pas être remis en question. C'est la mise en œuvre de ces objectifs qui a été défectueuse ou inachevée. Il faut aller plus loin et allonger la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans (fédération syndicale enseignante). Pour d'autres, minoritaires, ces objectifs sont l'aboutissement d'une tendance néfaste remontant au plan Langevin-Wallon (syndicat de l'enseignement supérieur) : « *Les prétentions égalisatrices de l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ont eu comme résultat un abaissement du niveau général* » (confédération syndicale interprofessionnelle) ; ou encore on pense ici qu'on est allé trop loin dans l'allongement de la scolarité et que la notion de scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans devrait être transformée en une obligation de formation avec possibilité d'orientation précoce vers des formations en alternance.

ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS ET ORIENTATIONS

Les tenants de la loi de 1989 défendent le principe du collège unique et de la mixité sociale, considérés, au vu des comparaisons internationales, comme des facteurs de réussite. Le collège n'est pas le lieu de sélection des élites, ni l'antichambre du lycée. La rupture avec l'école primaire doit être atténuée, notamment par un rapprochement des pratiques pédagogiques. La fin de la scolarité obligatoire doit se traduire par l'acquisition d'un socle de compétences et de connaissances qui n'est pas un « *simple kit de survie* » (syndicat enseignant 2nd degré). Ce socle doit comporter « des

référentiels, intégrer la culture technique et même comprendre plusieurs niveaux avec l'exigence d'un niveau minimum » (syndicat de chefs d'établissement). L'hétérogénéité des classes doit être maintenue ; elle n'interdit pas cependant une pédagogie différenciée, voire l'introduction de groupes de besoin. Les adversaires de la loi de 1989 considèrent le collège unique comme un « *leurre* » et revendiquent parfois une orientation plus précoce (syndicat personnels enseignement privé). Plutôt que de socle commun, ils préfèrent parler de recentrage sur les enseignements fondamentaux.

Si le développement de la formation tout au long de la vie fait l'unanimité, cette formation ne doit pas être une formation initiale différée ou seulement une « *seconde chance* ». Une union départementale d'une confédération syndicale inter-professionnelle prône un « *chèque formation* » permettant au jeune d'approfondir sa formation ou de se réorienter.

Au-delà de la scolarité obligatoire, beaucoup défendent le modèle des lycées polyvalents regroupant les trois voies, générale, professionnelle et technologique, en instaurant des réelles passerelles entre ces voies. S'agissant de la voie générale, beaucoup regrettent que la filière scientifique soit devenue une filière généraliste d'élite et souhaitent la revalorisation de la filière littéraire. Certains penchent pour un renforcement des dominantes et pour une option scientifique en 2nde de détermination (association disciplinaire). La voie professionnelle mérite de voir son image revalorisée mais peu de moyens d'y parvenir sont vraiment proposés, si ce n'est une meilleure connaissance de l'entreprise ou de ses métiers. Pour certains, les CAP et les BEP ne devraient être maintenus que là où existent réellement des débouchés professionnels ; par ailleurs ils considèrent que la poursuite d'études vers le baccalauréat professionnel et même vers les BTS devrait être favorisée.

L'orientation ne fonctionne pas de manière satisfaisante. Pour certains, c'est avant tout un manque de moyens : les conseillers d'orientation psychologues, dont la formation obligatoire en psychologie ne doit pas être remise en cause, ne sont pas assez nombreux pour être présents de manière régulière dans l'établissement et garantir une articulation avec l'équipe pédagogique (syndicat enseignant 2nd degré). Cette articulation serait favorisée par l'instauration de tuteurs enseignants.

S'agissant du redoublement on retrouve les clivages observés précédemment et les avis sont partagés sur son utilité.

Les opinions sont également très diverses sur les méthodes d'évaluation des élèves. Certains sont pour exclure toute forme de prise en compte du contrôle continu au baccalauréat comme au brevet. Il faut durcir les examens et introduire des exercices comprenant une prise de risque (association disciplinaire). D'autres organisations sont favorables à l'augmentation de la place du contrôle continu. La question du baccalauréat pose rapidement celle des conditions d'accès à l'enseignement supérieur. Certains syndicats minoritaires d'enseignants pensent que le baccalauréat ne doit ouvrir l'accès de plein droit à l'enseignement supérieur que pour les études correspondant à la série de baccalauréat. Et une de ces organisations prône un baccalauréat par matières non-compensables entre elles. Le baccalauréat correspondrait à l'obtention de quatre matières. Les filières d'enseignement supérieur détermineraient les matières obligatoires pour l'accès à leurs filières.

Selon la fédération privée d'écoles d'ingénieurs et de commerce, les bacheliers technologiques et professionnels qui le souhaitent doivent pouvoir choisir une filière technologique supérieure courte, fût-ce, notamment pour les bacs pros, au prix d'une année de mise à niveau. Ce n'est pas l'avis des chefs d'établissement du secondaire qui craignent qu'on impose aux classes de BTS ce que l'État ne saura pas imposer aux IUT. Le passage vers l'enseignement supérieur constitue une rupture qu'un apprentissage de l'autonomie et de méthodes de travail permet d'atténuer. Les travaux personnels encadrés (TPE), vus comme une bouffée d'oxygène, favorisent cette préparation.

PARTENARIAT ET AUTONOMIE

Selon un avis largement majoritaire, la réussite des élèves est favorisée par l'ouverture de l'École. Cette ouverture est d'abord en direction des familles et beaucoup parlent de « *coéducation* » qui éviterait des reproches comme le consumérisme ou l'accusation d'ingérence. Cette action vis-à-vis des familles (directeurs d'école catholique) est axée sur trois points : recours aux familles pour la connaissance des métiers, assistance aux parents les moins familiers du système scolaire

et aide au travail de l'élève à la maison. Au-delà des familles, l'École doit s'ouvrir à différents partenaires : associations, collectivités territoriales, mais aussi entreprises. Il faut dépasser l'idée que l'École méconnaît les besoins de l'entreprise ou que l'entreprise est le symbole de la « marchandisation » (union régionale confédération interprofessionnelle), même si pour cette dernière organisation, il est très difficile de faire entrer des partenaires dans l'École.

Vis-à-vis des collectivités territoriales, la plupart des contributions reconnaissent les aspects positifs de la première vague de décentralisation, en matière d'amélioration du patrimoine immobilier et de financement des équipements. Même pour les organisations les plus réticentes (syndicat enseignant second degré), les collectivités locales peuvent apporter une contribution à la réussite scolaire mais la plupart désapprouvent les transferts des personnels techniciens, ouvriers et de service, qui rompraient l'unité de la communauté éducative. Une contribution (union régionale confédération interprofessionnelle) observe cependant que la « *qualité de l'intégration n'est pas liée au statut* ». L'inégalité des ressources des collectivités territoriales inquiète néanmoins certaines organisations, notamment dans le 1^{er} degré et pour les équipements informatiques. L'État doit donc jouer un rôle de régulateur en définissant par exemple des normes minimales d'équipement. Cette décentralisation approfondie suppose l'accroissement de l'autonomie de l'établissement et non de son chef (syndicat de chefs d'établissement).

L'autonomie est également revendiquée par les organisations implantées dans l'enseignement privé. Par ailleurs, un syndicat représentant les cadres prône la mise en place d'établissements publics locaux d'enseignement dans le 1^{er} degré, regroupant plusieurs écoles. Beaucoup de propositions réclament une modification des instances, dans le sens d'une simplification (unification des instances de représentation des élèves, constitution d'un bureau du conseil d'administration) et d'une meilleure intégration de l'administratif et du pédagogique (création d'un conseil scientifique et pédagogique, désignation d'enseignants déchargés partiellement et assurant des missions transversales). Enfin les chefs d'établissement souhaiteraient pouvoir disposer d'une enveloppe représentant 10% de la dotation horaire globale pour faire vivre un projet d'établissement.

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT

Les enseignants doivent voir leur autorité renforcée mais ils doivent aussi, de l'avis majoritaire, travailler autrement. Les idées de travail en équipe et d'actes pédagogiques plus différenciés sont les plus souvent citées, même si une organisation spécifique à un corps d'enseignants considère que le débat sur l'École ne doit pas conduire à modifier les statuts. Ce travail en équipe doit être, pour les syndicats enseignants publics, favorisé par l'intégration dans les obligations de service d'un temps de concertation favorisant le travail en équipe (trois heures). Un syndicat de chefs d'établissement de l'enseignement privé suggère des modifications plus radicales avec l'annualisation du temps de service et un temps de service ne se traduisant pas uniquement en heures devant les élèves. La question de la polyvalence est peu abordée ; une organisation enseignante la refuse catégoriquement pour le 2nd degré ; une organisation de chefs d'établissement l'évoque comme une possibilité ; une organisation enseignante du 1^{er} degré souhaite l'apparition de dominantes au sein de cet enseignement actuellement polyvalent, la polyvalence étant assurée par le travail en équipe.

Les enseignants doivent être mieux formés. Un accord existe pour revendiquer une formation continue plus développée ; en revanche il y a désaccord sur la formation initiale, et notamment le rôle des IUFM. Certaines organisations les rendent responsables du développement des dispositifs interdisciplinaires, causes de l'affaiblissement des disciplines et seraient enclins à leur suppression. D'autres voudraient approfondir le projet initial, en ancrant plus les IUFM dans l'Université et la recherche en éducation, et surtout en instaurant une formation professionnelle de deux ans après le concours, débouchant sur un master. Pour certains le recrutement doit être diversifié et ne pas reposer uniquement sur des compétences disciplinaires. Une association disciplinaire propose même qu'une expérience de contact avec les jeunes soit une condition de recrutement. D'autres et notamment les organisations syndicales présentes dans le secteur privé et l'industrie souhaitent une diversification des modes de recrutement, intégrant des enseignants issus du monde de l'entreprise.

Un effort doit être fait en matière d'accompagnement au début de la carrière et les postes les plus difficiles ne devraient pas être confiés aux enseignants débutants.

LES MOYENS

Toutes ces propositions supposent bien évidemment, pour les organisations auteurs des contributions, des moyens supplémentaires. On retrouve ainsi la demande de respect d'une programmation des recrutements, celle d'équipes administratives renforcées dans les établissements scolaires, l'intégration dans le temps de service d'heures destinées à favoriser le travail en équipe ou la revendication d'avoir plus de maîtres que de classes dans le 1^{er} degré.

S'agissant des ZEP, plusieurs organisations enseignantes revendiquent la discrimination positive et proposent de l'accentuer alors que d'autres la considèrent comme contraire à l'équité.

7.5 Les contributions des organisations et associations relatives aux enfants handicapés

La référence aux lois fondamentales de l'éducation concernant l'obligation d'accueil de tous les élèves conduit les organisations à exiger l'accès des enfants et adolescents handicapés à l'École pour tous. La nécessaire adaptation du système éducatif pour les jeunes « en situation de handicap » ou « à besoins éducatifs particuliers », ainsi que les caractérise la nouvelle nomenclature internationale, passe par une réflexion sur les capacités de l'École à prendre en compte la diversité. Certes, on reconnaît que la massification et la démocratisation de l'École rendent difficile la réalisation de cette mission : « *L'École doit concilier deux exigences qui peuvent paraître contradictoires : transmettre à tous une culture de base et diversifier les voies de formation* », mais « *l'École est aussi au service de la personne* ».

L'intégration scolaire correspond à une demande générale. Globalement, on reconnaît les aspects positifs des dispositions prises au cours des quinze dernières années : créations de classes d'intégration scolaire (CLIS), de services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), d'unités pédagogiques d'intégration (UPI). Mais des propositions sont

avancées pour améliorer la situation qui est encore loin d'être satisfaisante. Elles portent sur sept grands thèmes :

- Malgré la volonté politique affichée, trop de disparités régionales sont constatées et, au-delà d'une dynamique nationale, la territorialisation des actions est sollicitée. Elle pourrait être conduite de manière rationnelle au sein des bassins de formation et « *les collectivités territoriales doivent être associées étroitement à l'élaboration des réponses individuelles et collectives* ».
- Les conditions humaines et matérielles doivent être renforcées. Si les dispositifs d'intégration demandent à être multipliés, la présence d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) est présentée comme indispensable et, par ailleurs, l'attribution de matériel individuel spécifique s'avère essentielle, elle a fait ses preuves au cours de ses trois années d'existence.
- La continuité dans la scolarité est une condition nécessaire à la réussite des jeunes élèves, depuis l'école maternelle jusqu'à l'entrée dans la vie sociale. Pour ce faire, il faut introduire une logique de parcours scolaire, défini à partir d'un contrat passé entre l'institution scolaire, les services d'accompagnement, l'enfant et les parents. Une attention particulière doit être portée aux moments des « passages » et des changements de cycles afin d'éviter des ruptures, souvent dramatiques dans ces circonstances.
- La formation professionnelle est une préoccupation majeure. « *Il est nécessaire de combler le vide de l'après UPI* » et, si des exemples intéressants d'UPI en lycées professionnels sont présentés, il paraît urgent de développer des « *actions de suite de l'intégration dans les dispositifs de droit commun de formation et d'insertion professionnelles* ».
- La formation des enseignants est directement interpellée. Elle constitue, selon les organisations, la condition première à la bonne scolarisation des jeunes en situation de handicap. « *Dans tous les IUFM, une formation initiale destinée à faciliter l'accueil de la diversité et le travail d'équipe avec des personnels éducatifs, rééducatifs, sociaux et sanitaires doit être organisée pour tous les enseignants et tous les personnels administratifs de l'Éducation nationale* ». En outre, « *il serait utile d'associer*

les professionnels des services et les parents à une formation en direction des enseignants ».

- Cependant, cette formation doit porter autant sur l'adaptation de l'enseignement aux particularités des élèves que sur le changement d'attitude des enseignants face à la diversité. Former à la prise en compte de la diversité c'est, par exemple, « *présenter le redoublement comme une chance supplémentaire, non comme une menace* », « *les parents sont effondrés d'entendre que leurs enfants sont " nuls " quand ces derniers sont en difficulté* ». C'est aussi cesser de sacraliser les filières générales et valoriser les voies professionnelles, qui peuvent être plus appropriées et plus épanouissantes pour ces élèves.
- Enfin, les parents demandent à être considérés comme des partenaires à part entière dans l'accompagnement de la scolarisation de leur enfant, pour la définition et la révision du contrat d'intégration et pour tous les moments forts de la scolarisation, notamment au moment de l'orientation. « *Les parents veulent être acteurs de l'éducation de leurs enfants.* » Souvent ils constatent que le point de vue de l'établissement et des professionnels prévaut sur le leur : « *Il faut un véritable dialogue entre les enseignants et les parents* ».

La conclusion peut emprunter à un des organismes s'étant exprimé : « *Il ne s'agit pas tant pour le jeune (enfant, adolescent, jeune adulte) de devoir démontrer ses compétences à s'intégrer que de rendre intégratives toutes les structures de droit commun pour leur permettre d'accueillir, de scolariser et de former tous les jeunes de leur secteur géographique* ».

7.6 Les contributions des organisations et associations culturelles, sociales et éducatives

Ces quelque soixante-dix contributions sont très diverses dans leur objet. Elles sont par contre très homogènes dans l'intérêt qu'elles marquent pour l'École et leur souhait de contribuer au débat. Elles sont également homogènes par la qualité et souvent l'originalité des propos. La longueur et l'étendue de ces contributions sont très inégales depuis des textes de quelques lignes visant à présenter la position de l'association, jusqu'à

des synthèses traitant systématiquement chacun des vingt-deux sujets du débat. Étant donnée leur diversité, la synthèse a été réalisée à partir de six regroupements de ces contributions.

RÉFLEXION GÉNÉRALE SUR L'ÉCOLE, SES VALEURS EN PARTICULIER LA LAÏCITÉ OU LA PLACE DES CONFESSIONS DANS L'ÉCOLE

De nombreuses associations ont souhaité réunir leurs adhérents ou organiser un débat. La plupart de ces synthèses réaffirment leur attachement à l'École et leur souhait de contribuer au débat. Parmi les contributions les plus générales, on trouve des contributions d'organismes scientifiques (ainsi la fondation pour le progrès en éducation de l'académie des sciences morales et politiques) ou d'organismes représentant des mouvements pédagogiques. Parmi les contributions plus spécifiques, on trouve des délégations locales de mouvements nationaux. Ces contributions sont bien documentées et reprennent souvent en les approfondissant des thèmes développés dans d'autres lieux du débat. Le thème des valeurs de l'École, et surtout, de l'importance de la laïcité est abordé par de nombreuses contributions, que ce soit d'organisations nationales ou locales. Il est même l'unique sujet de certaines d'entre elles. D'autres s'interrogent sur la place des valeurs religieuses dans l'École et redoutent les conséquences de la loi sur les signes ostensibles.

FAIRE ENTENDRE DES GROUPES SOCIAUX PEU HABITUÉS À S'EXPRIMER DANS UN TEL DÉBAT

La contribution de l'antenne régionale d'un organisme d'aide aux personnes démunies est exemplaire de cette rubrique. Cette contribution donne la parole à des personnes de milieu défavorisé ou à leurs enfants pour parler de leurs rapports à l'École et au savoir. Ces paroles témoignent des relations difficiles avec l'École qu'engendre la grande pauvreté et du peu d'écoute manifestée par les membres des équipes éducatives envers ces personnes. Tous les témoignages mériteraient d'être cités et médités, celui-ci a été retenu pour donner la tonalité de ces textes : *« C'est à cette époque qu'on disait toujours qu'on était défavorisés. On ne comprenait pas ce mot. Les gens pensent qu'on a fait des enfants pour l'argent. C'est à l'école que mes enfants ont entendu cela. Quand L. n'a pas eu de bourse, le maître a dit : " Si ton père était venu signer, tu*

l'aurais eue, mais il a trop d'argent avec tous ses gosses, il n'a pas besoin de se déplacer " ».

D'autres contributions visent à défendre l'enfant et insistent, par exemple, sur la nécessité de respecter son rythme de vie et d'éviter les horaires construits « *au profit des adultes* ». D'autres encore, font état des difficultés des filles des zones sensibles urbaines. Les harcèlements et les violences dont elles sont victimes rendent difficile leur vie dans les établissements scolaires. Ces violences peuvent conduire à un abandon de toute ambition scolaire, à un renoncement à une scolarité. Les conséquences se font également sentir sur les choix d'orientation, les filles se réfugiant dans des spécialités tertiaires plutôt que d'être confrontées à l'univers qu'elles jugent sexiste des sections techniques.

STRUCTURES ORGANISANT DES ACTIVITÉS DE LOISIRS ET DE VACANCES POUR LES ENFANTS D'ÂGE SCOLAIRE

Ces contributions émanent d'associations qui organisent des activités pour les enfants en dehors du temps scolaire et dont la notoriété et la qualité des engagements sont connues et reconnues. Certaines ont eu à cœur de mettre en place des débats identiques à ceux organisés dans les établissements scolaires. Ces associations, souvent partenaires de l'Éducation nationale, tiennent à rappeler qu'elles jouent un rôle éducatif essentiel et, à ce titre, veulent contribuer au débat et regrettent que les sujets et les questions aient été trop centrés sur l'École. Ce point de vue est bien résumé dans cet extrait d'une contribution : « *L'École, pilier de l'éducation, n'est pas le seul lieu éducatif... Les loisirs et les vacances constituent des temps essentiels dans le développement des enfants et des jeunes. Ils sont sources d'éducation, de lien social, de découverte et de plaisir* ».

Les points de vue de ces organisations rejoignent la plupart du temps des points de vue développés dans les synthèses des établissements. Il faut noter que ces organismes rappellent leur rôle direct et indirect dans la formation des futurs enseignants et des enseignants. Ces derniers ont souvent été ou continuent, souvent, à être des intervenants et des responsables dans les activités de ces associations. Parmi les contributions, des organismes font part de leurs expériences dans des champs

d'intervention plus spécifiques, par exemple le Palais de la Découverte dans le domaine de l'enseignement scientifique.

PROPOSITIONS D'INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES OU SUR CERTAINS POINTS DE LA VIE SCOLAIRE ET DE L'ORGANISATION DE L'ÉCOLE

Parmi les nombreux points abordés, on trouve : l'importance du rôle des parents, le poids du cartable, les rythmes scolaires, l'importance de donner le goût de la lecture, la formation à la sécurité routière, les difficultés liées à l'organisation des transports scolaires, les effets bénéfiques pour l'enfant et le futur adulte de l'éducation physique et sportive, la nécessité de poursuivre la décentralisation. Certaines contributions portent sur des innovations particulières, par exemple l'utilisation de la radio comme moyen pédagogique, l'informatique comme outil de débat. Plusieurs insistent sur l'importance de l'Europe pour repenser la pédagogie. On rappelle le rôle de l'École pour sensibiliser les futurs citoyens à l'Europe ou à la gestion d'un environnement durable. Quelques-unes s'interrogent sur le contenu des programmes et souhaitent une meilleure prise en compte des capacités de l'enfant. La place des langues régionales est parfois évoquée. D'autres contributions, enfin, veulent défendre des points de l'organisation du système scolaire qu'elles jugent en danger : par exemple, l'école maternelle ou les réseaux d'aides des élèves en difficulté (RASED).

PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER LES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LE MONDE DU TRAVAIL

Ces contributions représentent une part importante de ce groupe. Elles émanent soit d'organisations sociales soit d'organisations dont l'objectif est la formation ou l'information sur les professions techniques. La plupart traitent de la valorisation de la formation professionnelle et de son rôle rédempteur. Quelques-unes mettent en relation cette valorisation avec une amélioration des pratiques d'orientation.

Chapitre 8

Divergences et convergences d'opinions et de priorités

Dans le choix des sujets retenus, dans la nature des priorités énoncées ou dans le contenu des synthèses des débats publics apparaît clairement une grande unité de l'École sur le territoire : le débat ne dégage guère de différences géographiques. De même, les préoccupations sont similaires, que l'on s'exprime dans les établissements publics ou dans les établissements privés sous contrat. En revanche, les différences sont souvent notables d'une part entre niveaux d'enseignement (entre écoles primaires, collèges et lycées), d'autre part entre acteurs (parents, élèves, enseignants, chefs d'établissement).

8.1 Le niveau d'enseignement est le principal facteur de différenciation des débats dans le système éducatif

Les synthèses des débats dans les écoles, les collèges et les lycées permettent d'identifier des préoccupations et des propositions distinctes. Elles sont développées dans le chapitre 7 et sont donc simplement rappelées ici.

Dans les écoles primaires, les débats renvoient l'image d'une école plus traditionnellement préoccupée par les relations enfants/parents/enseignants et par une attention forte aux fondamentaux souvent résumés par les trois verbes canoniques : lire, écrire et compter. Elles se distinguent aussi par l'accent mis sur la formation des enseignants et les moyens.

Les lycées apparaissent au contraire, principalement attentifs au défi que représente la motivation des élèves et la nécessité de répondre à l'orientation et, dans les lycées professionnels, à la valorisation de leur spécificité.

Les collèges occupent une position intermédiaire. Confrontés à la diversité de leur public, ils privilégient plus que les autres

établissements les sujets qui portent sur l'adaptation à la diversité, les élèves en difficulté et la lutte contre la violence. Les synthèses des débats organisés dans les collèges situés dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ne présentent pas de différences importantes du point de vue des sujets qui ont été discutés, des constats énoncés ou des propositions formulées. Mais la tonalité des débats accentue les traits. Un certain pessimisme ou sentiment d'échec domine et traduit les difficultés rencontrées. Un ensemble de carences est souligné : du manque de moyens et même de leur diminution, aux parents absents en passant par des élèves démotivés ou en opposition. Les propositions visent systématiquement les élèves en difficulté ou en grande difficulté. Tout en restant « unique » dans son principe, le collège devrait se diversifier et s'adapter.

8.2 Peu de différences entre établissements publics et privés sous contrat

Les différences entre établissements publics ou privés, sont beaucoup moins fortes que celles relatives au degré d'enseignement. Publics ou privés, les établissements expriment d'abord ce qui est spécifique à leur niveau. Toutefois, dans leur ensemble, les établissements privés choisissent encore plus fréquemment les sujets « *motiver les élèves* » et « *lutter contre la violence* », et les thèmes portant sur « *parents et partenaires de l'École* », « *la qualité de la vie scolaire* », et la nécessité de « *valoriser la voie professionnelle* » sont plus présents dans leurs priorités et leurs synthèses.

Dans le 1^{er} degré, les sujets choisis dans les écoles publiques accordent une place un peu plus importante aux « *valeurs* », à « *l'égalité des chances* » et aux « *métiers de l'enseignement* ». Les écoles privées semblent plus préoccupées par le sujet de la « *violence* », qui est présent dans plus d'un tiers des débats, mais aussi par la « *qualité de la vie scolaire* » qui est rarement traitée dans les réunions des écoles publiques. Dans l'enseignement primaire public, contrairement au privé, les questions des moyens et des métiers de l'enseignement sont régulièrement discutées.

L'analyse des synthèses ne permet pas de relever de différences entre le 1^{er} degré public et privé. Ce n'est qu'au regard des priorités pour l'École que certaines apparaissent.

Les écoles primaires privées se caractérisent d'abord par un poids plus important accordé à la professionnalisation des enseignants, à la motivation des élèves, au socle commun de connaissances et à l'orientation. Elles sont un peu plus sensibles à la question des relations enseignants/parents. En revanche, elles proposent moins souvent que les écoles publiques des priorités quant aux missions de l'École à l'égalité.

Les sujets privilégiés par les collèges privés portent plus fréquemment sur la « *motivation* », la « *violence* » et les « *relations entre parents/professeurs et élèves* ». Si le socle commun de connaissances et de compétences est choisi par près de 10% des collèges, tant publics que privés, les questions des élèves en difficulté et de la motivation des collégiens sont abordées plus fréquemment, dans le public, tandis que les parents et les partenaires extérieurs ou la formation des enseignants le sont moins souvent. On note aussi que dans les collèges publics, on débat volontiers sur les fondements de l'École républicaine (missions, valeurs, égalité), comme sur la question des moyens et des métiers.

Dans les collèges privés, le socle commun des connaissances apparaît clairement comme la première des priorités pour l'École, avant, la motivation des élèves et la voie professionnelle. On s'intéresse également un peu plus à l'adaptation aux diversités des élèves. Par contre, les collèges publics énoncent plus souvent des priorités quant aux métiers de l'enseignement, aux missions, aux moyens et aux valeurs.

Dans les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) la différence entre les établissements privés et publics est encore plus ténue. La question de l'orientation est privilégiée dans les deux types d'établissements. Les LEGT privés – à l'instar des collèges privés – manifestent un intérêt plus marqué pour la « *motivation des élèves* », pour la « *qualité de la vie scolaire* », pour la « *violence* » et pour le « *partenariat avec les parents* », alors que les sujets portant sur les missions et les valeurs sont plus souvent retenus dans les établissements publics. La comparaison de l'énoncé des priorités pour l'École conforte ce constat.

Dans l'ensemble des lycées professionnels, la place des sujets « *voie professionnelle* » et « *motivation des élèves* » est dominante à côté de ceux liés à la « *violence* » et aux « *élèves* »

en difficulté ». Le classement est pratiquement identique dans les deux ensembles de lycées professionnels. Dans le public, seules les valeurs y sont plus souvent choisies. Dans le privé, la motivation des élèves supplante la voie professionnelle. Par ailleurs, les sujets de « *l'adaptation à la diversité* », les « *relations parents/professeurs et élèves* » et la « *qualité de la vie scolaire* » sont plus souvent abordés.

Les priorités énoncées dans les lycées professionnels recourent, sans surprise, ce qui vient d'être dit sur le contenu des débats : la place de la voie professionnelle et l'orientation arrivent largement en tête, suivies par l'adaptation à la diversité des élèves et l'évaluation. Les lycées professionnels publics évoquent plus souvent les liens entre formation initiale et continue, mais aussi l'évaluation et l'orientation des élèves. Les lycées professionnels privés, comme les autres établissements privés, citent plus souvent les relations avec les parents et les personnes extérieures et le socle commun de connaissances. Ils semblent moins sensibles à la répartition de l'éducation entre la jeunesse et l'âge adulte, à l'évaluation, et à la diversité.

Les nuances relevées ci-dessus ne permettent pas de qualifier deux systèmes très distincts du point de vue des sujets qui ont été discutés, des constats énoncés ou des propositions formulées. Les écoles et établissements publics sont simplement un peu plus sensibles aux missions, aux valeurs et aux moyens dont dispose l'École, alors que les établissements privés sous contrat semblent un peu plus attentifs aux parents d'élèves et à l'adaptation à la diversité des publics accueillis. Au total, peu de choses distinguent les synthèses émanant de l'enseignement privé sous contrat de celles de l'enseignement public.

8.3 Très peu de différences spatiales

Les sujets choisis lors des débats, les priorités énoncées et la structure lexicale des synthèses ont été analysés par grandes régions, par académies et par groupes de départements.

Force est de constater que le débat public a été peu sensible à la géographie, et les quelques différences perceptibles entre académies ou grandes zones géographiques n'enlèvent pas l'image d'unité sur le territoire d'un système éducatif coordonné,

dont les principales différenciations sont relatives au degré d'enseignement (cf. ci-dessus).

On peut signaler néanmoins quelques nuances spatiales, d'ampleur toujours limitée :

- les sujets de la « *violence* », des « *élèves en difficulté* », de la « *motivation* », de la « *formation des enseignants* » sont un peu plus souvent choisis dans la moitié nord de la France, dans l'académie de Strasbourg en particulier et en Outre-Mer ;
- la « *préparation au supérieur* », les « *valeurs de l'École* », les « *relations parents/professeurs/élèves* », « *l'évaluation* » sont plus souvent abordés dans les académies de Paris, Créteil et Rouen ;
- le rôle de l'État et des collectivités locales semble privilégié dans l'académie de Limoges et plus généralement dans les académies à dominante rurale.

On relève des nuances analogues quant aux priorités retenues. En revanche, rien ne distingue les synthèses de débats portant sur un même sujet en fonction de la zone géographique de rédaction. À titre d'exemple, la question de la violence scolaire est quasiment discutée de la même manière que l'on soit dans l'académie de Limoges ou dans celle de Créteil.

8.4 Ressemblances et différences d'opinions entre les acteurs

Le corpus constitué des synthèses des débats dans le système éducatif et les arrondissements ne permet pas de rendre compte de manière très précise des différences d'opinion des participants en fonction de leur origine : parents, élèves, enseignants, chefs d'établissement. Sur le site Internet de la Commission, il est vrai, ou par voie postale, les contributions peuvent être identifiées, et il est aisé de constater des différences d'opinion selon les auteurs – par exemple entre enseignants et parents d'élèves sur le forum 22 à propos de l'évaluation des enseignants, cf. chapitre 6 –, mais les auteurs de ces messages, courriels, ou lettres ont en réalité des profils très particuliers, de sorte que ces observations ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble des parents, ou des

enseignants. Aussi la Commission a-t-elle fait faire plusieurs enquêtes par sondage et entretiens qualitatifs. Ces enquêtes réalisées au début de l'année 2004 portaient sur :

- des échantillons représentatifs de personnes âgées de 15 ans ou plus, de parents d'élèves, de parents de milieux populaires, de jeunes de 15 à 25 ans, de chefs d'établissement et d'enseignants ;
- trois tables rondes de parents de milieux populaires, douze entretiens de parents étrangers ou d'origine étrangère, et dix entretiens de jeunes de 18 ans.

Certains des résultats de toutes ces enquêtes et de tous ces entretiens ont été présentés dans les encadrés figurant dans les trois premiers chapitres de cet ouvrage, en complément de ce qui s'était dit dans les débats publics et sur le site Internet. Ce sont des résultats représentatifs de l'opinion des différents acteurs (ensemble du pays, parents, jeunes, enseignants, chefs d'établissement), qui complètent les avis émis lors des débats, lesquels peuvent présenter un biais car ce sont souvent des personnes de profils particuliers qui se sont exprimées. Les lignes qui suivent complètent les éléments présentés dans ces encadrés en mettant l'accent sur les principales différences de point de vue entre ces acteurs et partenaires de l'École.

DES PRIORITÉS LARGEMENT PARTAGÉES POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN

Les priorités pour l'École de demain varient légèrement selon les acteurs interrogés. Pour tous, l'École de demain doit demeurer une école « républicaine », qui vise à offrir à chacun l'égalité des chances. Pour cela, il convient de mettre l'accent sur les savoirs fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Les enseignants (96%) et les chefs d'établissement (95%) sont ceux qui souhaitent le plus que cet objectif devienne une priorité. La proportion de personnes en général qui considère ce principe prioritaire, bien que légèrement inférieure (90%), est là aussi massive.

L'École doit également s'attacher à résoudre les problèmes auxquels sont confrontés les élèves en situation d'échec scolaire. L'ensemble des répondants s'accordent à juger qu'il convient d'aider les élèves en grande difficulté. Le monde de

l'enseignement, chefs d'établissement (92%) et professeurs (94%), souhaite que cet objectif soit atteint dans les années à venir, tout comme les personnes en général (89%).

Enfin, pour les enseignants (80%) et les chefs d'établissement (86%), une des missions imparties à l'École de demain doit être de former le futur citoyen. Ils se distinguent en cela des parents pour qui cet objectif est un peu moins prioritaire (72%), et surtout des jeunes pour qui il l'est encore moins, même si une majorité continue quand même à le considérer comme tel (55%).

Une autre différence majeure tient à l'accent mis par chacune, et notamment les parents d'élèves (94%) sur la lutte contre la violence et les incivilités, premier enjeu dans leur esprit, notamment pour les parents d'élèves issus de familles populaires (96%). Certes, les enseignants (90%) et les chefs d'établissement (82%) jugent cette question importante, mais ne la placent pas en tête de leurs priorités. Toutefois, sur ce point, les enseignants de ZEP partagent le point de vue des Français : 94% jugent cet enjeu primordial (dont 64% qui l'estiment « *tout à fait prioritaire* »).

Signalons également que :

- recruter des enseignants motivés et de qualité est considéré par les chefs d'établissement comme un enjeu majeur (94%) ;
- la réduction du nombre d'élèves par classe, si elle demeure largement citée par les enseignants (76%), notamment ceux de maternelle (84%) ou de l'école élémentaire (81%), est perçue comme moins importante par l'ensemble des Français (62%), et même comme secondaire par les chefs d'établissement (22%).

DES DIVERGENCES SUR LA MOTIVATION ET LE TRAVAIL DES ÉLÈVES

Pour 48% des enseignants et 59% des chefs d'établissement, les élèves ne travaillent pas assez à l'heure actuelle. L'ensemble de la population n'est pas du même avis, puisque près d'une personne sur deux (48%) estime que les élèves travaillent « *juste comme il faut* », notamment les parents d'élèves (54%). Et les jeunes aussi (46%) sont de cet avis. Ce sont les enseignants des collèges et lycées (63%) et des lycées

professionnels (73%) qui apparaissent particulièrement sévères avec les élèves sur ce point.

Lorsque l'on demande aux quatre populations s'ils pensent qu'il faut « *alléger les programmes scolaires afin de s'assurer que les élèves maîtrisent parfaitement les savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul)* » ou si, au contraire, il « *ne faut pas alléger les programmes car les élèves doivent recevoir une formation approfondie et variée* », deux blocs se dessinent. La moitié des parents (57%) et des jeunes (47%), contre seulement un tiers des enseignants (38%) et des chefs d'établissement (33%), plaident pour qu'on allège les programmes.

Dans le même temps, seuls 38% des professeurs préfèrent la constitution de petits groupes de travail à la réduction du nombre d'élèves par classe, contre 83% des chefs d'établissement. Plus de la majorité des personnes (56%) optent également pour cette proposition. Ce sont là encore les enseignants du 1^{er} degré qui plaident le plus pour la réduction des effectifs des classes (63%).

L'opposition entre, d'une part les parents et les jeunes, d'autre part les enseignants et les chefs d'établissement est complète sur l'efficacité du redoublement. Si les parents (84%) et les jeunes (88%) estiment que, lorsqu'un élève rencontre des difficultés dans son parcours scolaire, c'est plutôt une bonne chose pour lui de redoubler une classe, les enseignants ne sont que 62% à être de cet avis, et les chefs d'établissement beaucoup moins (33%). Les principaux de collège sont encore plus sceptiques (29%). Presque deux tiers des enseignants (61%), estiment que la décision de faire redoubler un élève doit revenir uniquement aux enseignants. Une fois de plus, les chefs d'établissement, avec 47%, sont moins enclins à souscrire à cette proposition : pour près de la moitié d'entre eux, les parents doivent pouvoir s'opposer au redoublement de leur enfant (47%). Les parents d'élèves sont d'ailleurs eux aussi partagés entre ceux qui souhaitent avoir leur mot à dire, et ceux qui estiment que cette compétence relève exclusivement des enseignants (49% dans les deux situations). D'une manière générale, le souhait de voir la décision uniquement prise par les enseignants croît avec l'âge : 48% des 15-25 ans y sont favorables contre 61% des plus de 50 ans.

Enfin, l'utilisation des outils informatiques et multimédias à l'École est très largement reconnue et approuvée, que ce soit pour le plaisir d'apprendre, pour développer des compétences utiles dans la vie active, améliorer la qualité de l'enseignement ou améliorer le niveau scolaire des élèves. Sur les deux derniers aspects, on notera toutefois que les enseignants, semblent un peu moins enthousiastes sur l'impact de ces outils. À l'inverse, les parents de milieux populaires se révèlent tout autant positifs quant à leur utilisation dans le cadre scolaire.

COMMENT LUTTER EFFICACEMENT CONTRE LA VIOLENCE ET LES INCIVILITÉS ?

Pour la majorité des personnes interrogées la violence et les incivilités sont imputables en premier au « *manque d'autorité des parents* » : 64% de la population adulte citent cette cause devant les enseignants (54%) et les chefs d'établissement (42%). Ces derniers estiment tout autant que les élèves méconnaissent les « *règles élémentaires de la vie en communauté* » (44%). Pour l'ensemble de ces acteurs, le facteur qui arrive en troisième position pour expliquer la montée de l'indiscipline, des incivilités et de la violence à l'École est lié aux « *difficultés sociales des parents* », même si ce facteur est jugé moins important par le grand public (24%, contre 41% pour les enseignants, et 42% pour les chefs d'établissement).

La sévérité des enseignants est-elle suffisante face à l'indiscipline ? Près d'un adulte sur deux (49%) estime que les professeurs ne sont pas assez sévères (contre 18% des enseignants et 17% des chefs d'établissement). Ils aspirent à plus de fermeté de la part du corps enseignant, hormis les jeunes qui jugent que celle-ci est suffisante aujourd'hui (59%). Au contraire le monde de l'École considère être « *sévère juste comme il faut* » (76% des chefs d'établissement et 62% des enseignants).

Pour autant, des sanctions plus fortes seraient-elles perçues comme efficaces pour transmettre la notion de respect et lutter contre l'indiscipline et la violence à l'École ? Sur ce point, les réponses présentent une certaine divergence. La population adulte répond clairement oui, même les plus jeunes : 77% pensent que cela peut permettre de lutter contre l'indiscipline, 76% que cela peut permettre de lutter contre la violence et

enfin, 76% considèrent que cela offre la possibilité de transmettre la notion de respect. Au contraire, les chefs d'établissement ont un jugement beaucoup plus nuancé. Seulement la moitié (53%) jugent que des sanctions plus sévères peuvent permettre de lutter contre la violence à l'École, ou encore que cela peut permettre de lutter contre l'indiscipline, ou enfin (46%) que cela peut offrir la possibilité de transmettre aux élèves la notion de respect. Les enseignants considèrent que des sanctions plus sévères peuvent être principalement efficaces pour lutter contre l'indiscipline à l'École (63%). Dans une moindre mesure, ils pensent que cela peut permettre de contrer la violence (55%) et transmettre la notion de respect (48%).

Concernant les modalités des sanctions, « *faire effectuer à un élève un travail d'intérêt général* » est la proposition qui est jugée la plus efficace par l'ensemble des adultes (90%) et le monde de l'École (91% pour les enseignants, 95% pour les chefs d'établissement).

Tout le monde est en revanche plus sceptique sur l'exclusion des élèves, même si les enseignants (42%, dont 46% des enseignants du 2nd degré et 47% des enseignants de lycée professionnel) et surtout les chefs d'établissement (62%) jugent ce type de sanctions utiles.

Enfin, selon l'opinion générale, les acteurs susceptibles de lutter efficacement contre la violence et les incivilités à l'École sont pour l'essentiel les personnels éducatifs. Ainsi, pour l'ensemble des adultes, les aides-éducateurs (86%), les enseignants (85%) et les conseillers d'éducation (79%) semblent être les plus à même de jouer un rôle efficace, mais toute aide peut se révéler utile, y compris celle de la police bien que l'on soit ici beaucoup plus sceptique (56%, mais seulement 47% pour les 15-25 ans).

De leur côté, les enseignants estiment qu'ils sont les plus aptes à remplir cette fonction (90%). Ils placent en seconde position les conseillers d'éducation (83%) devant les aides-éducateurs (81%). Enfin, les chefs d'établissement pensent, quant à eux, que les conseillers d'éducation (95%) sont les plus efficaces pour lutter contre la violence et les incivilités. Suivent les enseignants (89%) et les aides-éducateurs (82%). La police est également jugée efficace par 65% des chefs d'établissement, mais très peu souvent par les enseignants (seulement 32%).

UNE CERTAINE CONVERGENCE : PRENDRE EN CHARGE TOUS LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

La majorité des adultes (55%), des chefs d'établissement (68%) et, encore plus, des enseignants (73%) considèrent que l'identification d'un élève en difficulté doit se faire le plus tôt possible, soit dès la fin du cours préparatoire. Les parents d'élèves (63%) et les enseignants du 1^{er} degré (84%) plaident encore davantage dans ce sens. Tous estiment également que la pédagogie doit être adaptée pour les élèves en grande difficulté, notamment à travers un rythme de travail différent (74% des adultes, 73% des chefs d'établissement et 65% des enseignants). La conception de l'École reste donc égalitariste, mais cela n'est pas incompatible dans l'esprit des gens avec une meilleure adaptation des formes d'enseignement aux spécificités de chacun. Cependant l'ensemble de la population et le monde de l'enseignement divergent concernant l'arbitrage entre des classes avec des élèves de différents niveaux, car cela respecte l'égalité entre les élèves, et des classes en fonction du niveau des élèves pour que chaque élève progresse à son rythme. Les premiers, dans leur volonté de privilégier une pédagogie plus adaptée à chacun, souhaitent à 56% la constitution de classes de niveau, tandis que les enseignants (58%, et même 68% des enseignants du 1^{er} degré) et les chefs d'établissement (72%) préfèrent des classes « mixtes », par crainte certainement de devoir gérer des classes qui risqueraient d'être perçues comme « dévalorisées ».

La nécessité d'une pédagogie qui prenne en compte la diversité conduit à ne pas rejeter l'ouverture du collège sur le milieu professionnel. L'ensemble des personnes interrogées est favorable au développement de l'alternance entre le collège et l'entreprise, et entre le collège et le lycée professionnel. Le développement de l'alternance entre le collège et l'entreprise est vivement souhaité par l'ensemble des adultes (87%) et les chefs d'établissement (73%) et, dans une moindre mesure, les enseignants (62%). Notons toutefois que les enseignants de lycées professionnels sont plus réticents sur ce point (49% y sont favorables, 44% opposés). L'alternance entre le collège et le lycée professionnel est également souhaitée (86% des adultes, 87% des chefs d'établissement, 77% des enseignants).

Afin de revaloriser la filière littéraire au lycée, 61% des adultes souhaitent « *mettre l'accent sur l'enseignement des langues*

vivantes », contre seulement 44% des chefs d'établissement et 29% des enseignants (et encore moins ceux du 1^{er} degré, mais 40% des agrégés). Un chef d'établissement sur deux (50%) estime qu'il faut plutôt enseigner différemment les matières littéraires (lettres, sciences humaines, philosophie, langues anciennes), et 40% des enseignants sont du même avis. Le clivage entre parents et jeunes d'une part, chefs d'établissement et, surtout, enseignants d'autre part, est notable.

L'École n'a toutefois pas pour mission de se substituer aux parents. En effet, 65% de la population, 75% des parents d'élèves et 65% des enseignants estiment que « *ce n'est pas le rôle de l'École d'éduquer les enfants dont les parents ont du mal à le faire* ». Seuls les chefs d'établissement estiment, pour la moitié d'entre eux (52%), que c'est à l'École qu'incombe cette mission lorsque les parents ont du mal à le faire. En revanche, l'École est jugée légitime par tous pour aller au delà de son rôle traditionnel de transmission et du savoir et prendre en charge le soutien scolaire. À la question « *diriez-vous que le fait que tous les élèves restent après les cours pour faire leurs devoirs dans l'établissement avec l'aide de professeurs, d'élèves de classes supérieures, ou de volontaires extérieurs, leur permettrait de travailler plus efficacement ?* », les adultes répondent très favorablement (93%). Les chefs d'établissement sont 91% à penser de même. Tout en partageant le même point de vue, les enseignants sont cependant un peu moins affirmatifs dans leur jugement (72% y sont favorables). Enfin, 60% des enseignants sont d'accord pour aider les élèves à travailler après les cours s'ils sont rémunérés en complément. 30% s'y déclarent même tout à fait prêts. Les enseignants de lycée professionnel semblent être les plus motivés sur cette question (74%).

DES DIFFÉRENCES PROFONDES ENTRE ENSEIGNANTS ET GRAND PUBLIC SUR QUELQUES PROPOSITIONS

Le grand public est très largement favorable (91%) au « *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* ». Si les chefs d'établissement souscrivent à cette idée (72%), les enseignants ne sont que 53% à l'approuver.

Pour ce qui est de « *l'obligation pour les enseignants de faire régulièrement des stages en entreprises* », 90% des chefs d'établissement sont d'accord avec cette proposition contre 82% pour le grand public et seulement 45% pour les enseignants. Directement concernés, les professeurs se montrent moins enclins à s'ouvrir au monde de l'entreprise.

81% des adultes approuvent le « *fait que l'École s'occupe de tous les enfants après les cours, afin que ceux-ci n'aient pas à travailler le soir chez eux* », ainsi que 73% des chefs d'établissement. Là encore, les enseignants sont plus réticents puisque 49% seulement adhèrent à ce principe.

La « *régionalisation du CAPES, c'est-à-dire le fait que les étudiants exercent leur métier d'enseignant dans la région où ils ont passé le concours* », divise elle aussi. Si 75% des adultes sont favorables à cette proposition, les enseignants se montrent plus réservés (45% de favorables contre 42% d'opposés). Les chefs d'établissement ne sont que 37% à être d'accord avec cette suggestion.

Concernant l'idée d'évaluer et de rétribuer les enseignants en fonction de leurs efforts ou du type d'établissement dans lequel ils travaillent, un fort clivage se fait jour entre d'une part, les chefs d'établissement (79%) et l'ensemble de la population (74%), qui y sont très majoritairement favorables, et d'autre part les enseignants, qui s'inscrivent en faux contre cette proposition, puisqu'ils ne sont que 35% à y souscrire.

C'est finalement, parmi les différentes propositions qui ont été soumises à réflexion, le « *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* » qui fédère le plus les différents acteurs : 75% des adultes, 66% des chefs d'établissement et 64% des enseignants partagent cet objectif.

CONVERGENCES ET DIVERGENCES D'OPINIONS ENTRE PARENTS, ENSEIGNANTS ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

La conception de l'École dans l'opinion et auprès des acteurs de l'enseignement demeure fortement marquée par une vision républicaine, qui lui assigne un rôle de prise en charge et de correction des inégalités. Ce trait est particulièrement souligné

dans les familles d'origine modeste (cf. encadré, page 62). Toutefois, cette vision égalitariste ne conduit pas l'ensemble des acteurs à rejeter une meilleure adaptation de la pédagogie à la diversité des élèves. Si l'École n'a pas vocation à se substituer aux parents, elle doit en revanche permettre d'offrir une véritable « *égalité des chances* », d'où l'importance accordée à la détection précoce des difficultés et à la maîtrise des savoirs fondamentaux.

La question de la discipline apparaît comme centrale pour l'avenir de l'École, notamment pour les parents d'élèves. La violence et les incivilités, qui en constituent l'une des dimensions, brouillent leur lecture de l'avenir. Elles ne peuvent être combattues que par l'implication de multiples acteurs, issus du monde de l'enseignement, mais aussi des acteurs sociaux. Elles constituent également un frein à la mise en place de formes de pédagogie nouvelles, dont tous reconnaissent la nécessité. D'où une demande préalable de retour d'une certaine autorité à l'École, que l'enseignant doit incarner.

Enfin, des dissonances importantes existent dans les perceptions des chefs d'établissement et des enseignants. Sur bien des points, les chefs d'établissement ont des attitudes qui les rapprochent plus de la moyenne des adultes et des parents d'élèves que des enseignants. La question de l'avenir de l'École dans l'opinion ne se limite donc pas à un débat entre les parents et les enseignants, mais traverse les acteurs de l'éducation eux-mêmes.