

## Mise de jeu<sup>1</sup>

### Questions pour l'éducation et modèle éducatif

Séance du 19 mars 2014 de la Commission enfance et adolescence

Le processus de « Refondation », initié par le Ministère de l'Education, est le fruit d'un diagnostic de crise de l'école française : la massification scolaire a globalement porté ses fruits, mais avec des performances médiocres en comparaison internationale, avec un système éducatif fortement inégalitaire, avec une faible estime de soi des élèves français, avec un problème de formation et de recrutement des enseignants, des programmes en cours de révision etc...

Notre commission n'a pas pour objet d'examiner chacun des pans de l'école en tant que tels. Cependant, pour bâtir une stratégie intégrée favorisant bien-être et bien-devenir des enfants, il nous incombe de préciser le modèle éducatif que souhaitons promouvoir, modèle qui donnera sa cohérence aux apprentissages scolaires, au climat scolaire, et à l'articulation avec les univers enfantins et adolescents extra scolaires. Un tel modèle suppose de prendre en compte les mutations générationnelles, technologiques et sociales en cours et de renforcer, dans ce contexte, l'adhésion des élèves aux contenus scolaires, ainsi que d'améliorer l'environnement scolaire.

En matière de politiques publiques, nous nous centrerons dans cette note sur l'école, et nous aborderons la question des activités extra-scolaires et des loisirs, sources elles aussi éducatives, dans la séance d'avril consacrée à la socialisation.

Compte-tenu du mode opératoire retenu lors de nos premières séances, nous partirons d'une première proposition de définition du modèle éducatif. La note propose ensuite une série de questions auxquelles la commission pourra répondre, centrées sur les finalités souhaitées de ce modèle et sur la place de l'école en son sein. Elle propose ensuite des éléments de diagnostic, dont l'importance relative sera débattue en séance.

Enfin, sur la base d'expériences locales et internationales, nous rebouclerons en discutant des pistes clés d'amélioration pour l'école (en se centrant sur les angles plus novateurs et plus problématiques en termes d'articulation entre objectifs distincts).

---

<sup>1</sup> Par V. Wisnia-Weill et C.Collombet

## **Introduction. Modèle éducatif**

### ***Plusieurs enjeux et finalités***

Du point de vue de la stratégie intégrée, un modèle éducatif global comporte un double volet d’instruction et d’éducation visant bien-être et bien-devenir des enfants, en vue d’un développement « complet ». Ce modèle traverse diverses politiques publiques (école, politiques culturelles, sportives et de loisir notamment) où il incarne ces dimensions dans des degrés variés. Le système scolaire, qui a une mission première d’instruction, articule pour sa part au moins un objectif d’efficacité (instruire à un certain niveau dans certaines connaissances et compétences, tout ou partie des élèves) et un enjeu d’équité ( compris comme limitation du poids de l’origine sociale). Il est également admis que ces deux objectifs ne sont pas antinomiques, les pays pouvant combiner haut niveau de performance et faible degré d’inégalités scolaires en fin de scolarité obligatoire. Toutefois, les finalités du modèle éducatif sont rarement discutées, alors qu’elles devraient permettre de préciser i) la place des visées éducatives plus larges que l’instruction dans l’école et préciser les articulations possibles entre bien-être, bien-devenir et instruction et ii) les attendus tant en termes de contenu et de niveaux que d’équité dans le système scolaire.

### ***Quelques repères historiques***

On considère généralement que le modèle éducatif français sous la III<sup>ème</sup> république répondait d’abord à la volonté de former un citoyen, renvoyant à un triptyque : partager les valeurs communes de la nation (dont laïcité), développer une compétence politique (pouvoir participer au jeu institutionnel) et former la capacité de raisonnement des futurs adultes (dotés d’un esprit libre et critique pour être citoyens autonomes plutôt que sujets ( hétéronomes))<sup>2</sup>. Ceci est surtout vrai pour l’école primaire laïque et obligatoire, qui s’adressait à la base aux milieux populaires, et qui constituait au fond la seule école pour Jules Ferry comme pour les républicains. La refondation républicaine des années 1880 construit ainsi un ordre primaire complet, cohérent, comprenant l’enseignement aux plus jeunes (6 ans) et développant des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires. Pour le secondaire, l’objectif est différent et laisse apparaître une volonté de modernisation de la formation des élites<sup>3</sup>, avec montée en puissance progressive des sciences. Le « secondaire »<sup>4</sup> s’étend en intégrant des plus jeunes jusqu’à inclure un cycle élémentaire dans lequel il recrute une grosse partie de ses effectifs, parallèlement au développement d’un primaire supérieur et d’écoles moyennes développant des enseignements complémentaires après le certificat d’études. Pendant plusieurs décennies, le dualisme primaire supérieur et secondaire coexiste (avec des passerelles peu inclusives) jusqu’à la refondation gaullienne. Ces deux systèmes s’adressent en partie aux mêmes classes d’âges mais avec une logique de différenciation sociale forte (le secondaire est l’école de la bourgeoisie et de l’élite ou de ceux qui y aspirent).

Avec la V<sup>ème</sup> république, la nécessité d’élever le niveau de formation de la population s’impose avec une question nouvelle adressée à l’enseignement : le système scolaire contribue-t-il à la croissance et au développement d’une économie moderne ? <sup>5</sup>. Le constat de fortes inégalités sociales et géographiques dans le destin scolaire des enfants (qui pèse notamment sur l’entrée en 6<sup>ème</sup> et rend trop étroite la base de recrutement des « bons » ) est effectué par les travaux de l’Institut National

---

<sup>2</sup> Cf. F.Dubet

<sup>3</sup> A. Prost, *Du changement dans l’école*, 2013, Seuil, P.16-17, 22

<sup>4</sup> L’ordre secondaire est constitué initialement de lycées, antichambres de l’enseignement supérieur et était essentiellement fréquenté par la bourgeoisie. Progressivement ces lycées s’adjoignent des petites classes. Il s’agit donc d’un ordre secondaire et non pas stricto sensu de ce que l’on appellerait aujourd’hui le second cycle du secondaire.

<sup>5</sup> A.Prost, *op.cit.* p.83

des Etudes Démographiques, et ceux de Bourdieu et Passeron dans les années 1960. La logique de massification s'impose et rencontre une demande sociale de formation des enfants en vue de mieux les insérer dans un monde du travail en évolution. Cela conduit à l'allongement de la scolarité obligatoire à 16 ans et à l'élaboration progressive du collège actuel, unifiant le primaire supérieur et le secondaire inférieur (le collège « unique », avec la réforme Haby date de 1975). Les blocages sont nombreux, avec un débat profond entre le second degré - convaincu que la démocratisation passe par l'accès de tous à ce qu'il y a de meilleur à l'époque (la culture humaniste classique encore au début des années 60) -, et des instituteurs du premier degré qui jugent cet enseignement inadapté aux attentes de la masse des élèves et des familles.

A partir des années 80, l'allongement des études (objectifs de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat) et la visée d'une amélioration de la formation des populations se prolongent en cohérence avec les recommandations des institutions internationales et européennes.

Ainsi, dans la suite de la stratégie de Lisbonne, fixant comme ambition pour l'Union européenne de devenir avant 2010 « l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde », le « cadre stratégique pour la coopération européenne Education et Formation 2020 » adopté par le Conseil en mai 2009 fixe cinq objectifs: au moins 95 % des enfants entre 4 ans et l'âge de la scolarité obligatoire participant à l'enseignement préscolaire ; un taux de jeunes de 15 ans ayant des lacunes en mathématiques, en lecture et en sciences inférieur à 15 % ; un taux de décrochage scolaire inférieur à 10 % ; un taux d'adultes de 30-34 ans ayant une éducation supérieure de 40 % ; 15 % des adultes de 25-64 ans participant à la formation tout au long de la vie. Ces objectifs européens mettent d'abord l'accent sur le volet instruction du système scolaire, avec des objectifs d'accès aux connaissances en vue de pouvoir les mobiliser (approche par les compétences). On soulignera que ces objectifs sont formulés sans prendre en compte les autres dimensions de l'éducation.

### ***Proposition de définition***

Le système scolaire français prend place dans un paradigme de la « société européenne de la connaissance » qui cherche à former des innovateurs, des créateurs et des entrepreneurs. Il correspond aussi à demande sociale potentielle en phase avec notre société moderne d'individus, qui valorise le « faire » et une forme d'expressivité où chacun peut s'accomplir dans le respect de la justice sociale, au titre d'un processus d'individualisation<sup>6</sup>.

Nous pourrions donc poser que notre modèle éducatif ait pour vocation de permettre à tous les enfants et adolescents de développer leurs potentialités et une capacité de réaliser, de « faire », ou d'apprendre à faire<sup>7</sup>, leur permettant d'être acteurs de leur vie, y compris scolaire, et de trouver une place dans la société de la connaissance, en étant reconnus par d'autres<sup>8</sup>, et ce, en étant par ailleurs soutenus, protégés, éduqués et accompagnés. Ce qui permet de déplier bien-être et bien-devenir en articulant potentiellement quatre dimensions qui ne sont pas indépendantes :

---

<sup>6</sup> conclusions de la séance du 21 janvier

<sup>7</sup> conclusions de la séance du 21 janvier

<sup>8</sup> La société contemporaine valorise l'agir et l'expérience : les individus ont besoin d'une marge de manœuvre et des ressources pour effectuer / créer et être reconnu dans ses actions/productions. Voir par exemple l'approche des capacités d'Amartya Sen ( l'égalité des capacités de base principe de justice sociale, et non l'égalité des utilités comme dans l'utilitarisme, ou l'égalité des « biens premiers » comme chez John Rawls), reprise dans la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social ou dans l'indicateur de développement humain.

- **Un enjeu de protection et de bien-être : améliorer la sécurité physique et affective d'une école appréciée, mais insuffisamment accueillante et vécue comme injuste.**

L'école est un lieu clé de socialisation des enfants et de formation des caractères. La qualité de l'expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant, et pour sa capacité d'apprentissage<sup>9</sup>. Or, le bien-être à l'école en France n'est pas entièrement satisfaisant, tout particulièrement au collège, bien que le constat soit à nuancer selon les âges et les dynamiques observées. Quelle implication de la communauté éducative (personnels, élèves, parents) permet de lutter contre la violence scolaire, valoriser la coopération entre élèves et rendre l'environnement scolaire plus accueillant et protecteur ? Que répondre aux adolescents qui demandent aux adultes qu'ils leur posent des « limites éducatives sécurisantes dès le plus jeune âge »<sup>10</sup>.

Le vécu subjectif à l'école permet aussi de capturer quelque chose du plaisir d'apprendre et de l'engagement cognitif et personnel possible dans les acquisitions et productions scolaires.

- **Un enjeu d'efficacité et de niveau : équiper les enfants en capacités et apprentissages**

Pour devenir acteur de sa vie, s'individualiser et trouver une place dans une société mobile, encore faut-il que les enfants et les adolescents soient assez « équipés ». Cela vaut tant pour un niveau de base permettant de faire face aux situations de la vie courante, qu'au regard d'un bien devenir permettant par exemple de poursuivre dans l'enseignement supérieur, lui-même intégré dans un espace de la recherche mondialisé, ou de cheminer sur une voie professionnelle. Cela conduit à s'interroger sur le périmètre des connaissances et compétences visées, et, sur ce périmètre, sur les niveaux auxquels on souhaite former les élèves français, niveaux seuils et niveaux élevés.

- **Un enjeu d'équité sur fond de fortes inégalités scolaires liées aux origines sociales et territoriales**

Face à un système français fortement inégalitaire face aux origines sociales et territoriales, et assez genré, se pose la question des moyens spécifiques mis à disposition des élèves en difficulté pour atteindre le socle commun. Le gouvernement a mis en place toute une série de dispositifs à cet effet. L'approche par les capacités tendrait à mettre l'accent sur l'accès du plus grand nombre au socle commun (et la lutte contre le décrochage). Faut-il compléter cet objectif d'un élargissement de la base des bons élèves ? Les logiques de différenciation s'imposent aujourd'hui pour la prise en charge des plus faibles pour faire face à l'hétérogénéité des élèves d'un système scolaire massifié, mais cela relève pourtant d'une approche qui devrait être plus générale, surtout si l'on souhaite éviter de reproduire un système stigmatisant. Ainsi, quelle conception de l'équité élaborer, pour quels objectifs premiers ?

- **Un enjeu d'effectuation : accès à des champs de l'expérience innovants et coopératifs et formation des talents et des capacités diversifiés forgeant l'estime de soi**

Les nombreuses activités électives, dont la pratique est un élément important d'une construction identitaire juvénile ancrée dans l'expérience, conduisent à reposer à nouveaux frais la prise en compte de l'enfant dans l'élève, et le cas échéant l'articulation de l'école et des activités hors école.

---

9 S. Sauneron, *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative*, Note d'analyse 313 - Janvier 2013, Centre d'analyse stratégique. Voir annexe 1

<sup>10</sup> Cf. consultation nationale de 2009

Faut-il s'interroger sur la formation des capacités et des excellences ? Cette question est à la fois au cœur des enjeux de la société de la connaissance et d'une norme de la singularité et de l'intensité recherchée par les adolescents dans le cadre du processus d'individualisation, qui coexiste avec la volonté de reconnaissance par les pairs. Faut-il introduire une dose de différenciation comme élément du bien-être plus tôt dans les cursus ? Toutefois comment combiner différenciation et équité ?

### **Résumé des questions clés pour la commission (cf. diagnostic) :**

- **Aller vers un établissement, lieu de vie sans violence**
  - o Une dimension éducative (enseigner les règles, les cadres, faire le lien avec les problématiques sociales, etc...) doit-elle s'implanter dans l'établissement ?
  - o Quelle implication des professeurs, des adultes de la communauté éducative ? (ce qui doit être traité en classe / ce qui reste à traiter hors classe). Faut-il impliquer les familles ?
  - o Faut-il aller davantage vers un lieu de vie valorisant diverses productions des élèves auprès des familles et de la communauté (quartier, société, etc...) ?
  - o Quel poids donner dans le diagnostic aux différents facteurs expliquant le médiocre climat scolaire (question éducative sur fond de mutation générationnelle, notation et jeu insuffisamment coopératif, crainte vis-à-vis de l'avenir, manque d'efficacité des apprentissages nourrissant le sentiment d'échec, manque d'adhésion aux contenus de l'enseignement...) ?
  
- **Equiper les enfants en « capacités » et apprentissages. A quoi forme-t-on les élèves à la fin de la scolarité obligatoire (voire au-delà) ? Quels élèves ?**
  - o Quelles sont les connaissances disciplinaires et compétences associées sur lesquelles nous devons juger l'efficacité de notre système éducatif ? (littératie, numératie, sciences, culture humaniste ...)
  - o Quelles sont les compétences transversales sur lesquelles nous devons juger l'efficacité de notre système éducatif ? (créativité collaborative, numérique, etc...)
    - Quelle proportion de ces deux items dans le socle commun, quelle façon d'envisager les compétences transversales ?
  - o Où se situe le socle commun ? Peut-on en avoir un proxy dans le niveau 2 ou supérieur de pisa (= faire face aux situations de la vie courante) ?
  - o Forme-t-on des objectifs de niveau en dehors de la question des décrocheurs ? Faut-il se soucier d'avoir une large base de bons élèves (qui peut également avoir un rôle dans l'enjeu d'équité) ? Quel rôle dans la société de la connaissance ? Peut-on se soucier de former des « talents » ?
  
- **Equité, quelle prise en compte de l'hétérogénéité des élèves ?**
  - o Que dit-on aux élèves en difficulté hors ZEP ?
  - o Peut-on interpréter l'objectif d'équité dans l'atteinte des exigences du socle commun ?
  - o Faut-il aller vers des prises en compte plus différenciées pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves ? Dispositifs de ciblage ou plus universels (curriculum, pédagogie, intervention précoce etc...)
  - o Une querelle à trancher sur l'intervention précoce : s'en tient-on à des présupposés stigmatisants sur les familles populaires ou est-ce utile de stimuler les capacités cognitives et linguistiques des très jeunes enfants issus des classes populaires sur des logiques culturelle dominantes ? Quid du bilinguisme et quid de la notion même de précocité ? d'une façon plus globale, comment gérer les rythmes d'apprentissage potentiellement différenciés des enfants ?

- Dans le diagnostic, quel poids donner aux différents facteurs expliquant les différentiels de performance ? (crises de la transmission, efficacité des pédagogies adaptées aux élèves en difficulté, etc...)
- **Aller vers un établissement qui développe le « faire » et les innovations pédagogiques**
  - Y a-t-il congruence possible entre un objectif de formation des capacités, d'une part, et au regard d'une norme de la singularité et de l'intensité recherchée par les adolescents dans le cadre du processus d'individualisation, de l'autre ? Et si oui, faut-il diversifier la formation des talents et des capacités ? (mais y compris pour ceux qui souhaitent approfondir les matières cœur du socle commun?)
  - Des programmes plus courts laissant à des enseignants formés aux pédagogies efficaces et différenciées le soin de trouver un enseignement adapté au public en vue d'atteindre le socle commun pour tous ?
  - Quelle dose de différenciation ? Dès le collège ?
  - Part des options vs. socle commun / tronc commun ?
  - Comment concilier épanouissement et efficacité des méthodes ?

Résumé des premières pistes de propositions pour discussion en fin de séance : **Les leviers possibles : une approche systémique autour de 7 axes**

- Le contenu des enseignements  
*Exigence plus forte sur des contenus moins exhaustifs ( à partir desquels une « méta-compétence » peut s'acquérir) et transversalité ? Aller vers des programmes cadres laissant plus d'autonomie ?*
- Les pédagogies  
*Utiliser les pédagogies les plus efficaces et testées sur les apprentissages fondamentaux ? ( pédagogies directes et structurées principalement pour les habilités de base et méthodes à base d'auto-questionnement/ introductions de pédagogie de type recherche accompagnée pour les habilités supérieures) ?*
- La communauté éducative  
*Une communauté éducative stable et engagée pour mieux protéger et soutenir les élèves : impliquer parents, professeurs et personnels éducatifs dans la durée (notamment dans la prévention et la lutte contre la violence) ?*
- Le moment des apprentissages  
*Renforcer les apprentissages fondamentaux des premiers cycles, intervenir précocement, et autoriser des rythmes plus différenciés ?*
- La diversification des méthodes  
*Diversifier les talents (à partir du collège) et les styles pédagogiques, pour permettre à chacun d'accéder au champ de l'expérience et faire de l'établissement un lieu de vie ?*
- Le ciblage  
*A côté des dispositifs universels (programmes, pédagogies, etc...), des logiques de ciblage sur les enfants les plus vulnérables ?*
- Les objectifs en termes de niveau  
*Affirmer de concert un objectif de lutte contre le décrochage, préciser les niveaux visés dans le socle commun et établir des objectifs publics de remontée des niveaux, notamment pour les 15/20% des élèves les meilleurs ?*

## 1. Un enjeu de protection et de bien-être: améliorer la sécurité physique et affective d'une école appréciée mais insuffisamment accueillante et vécue comme injuste.

L'école est un lieu clé de socialisation des enfants et de formation des caractères. Or plusieurs études démontrent que la qualité de l'expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant, mais aussi pour sa capacité d'apprentissage<sup>11</sup>.

### *Une appréciation globalement positive à nuancer*

Globalement, près de deux tiers des élèves aiment un peu (1/3) ou beaucoup (1/3) l'école. Il faut toutefois nuancer ce constat en fonction du sexe, les garçons appréciant moins l'école que les filles et selon les âges et les classes:

- Selon l'édition 2010 de l'enquête HBSC, 32 % des élèves français déclarent "aimer beaucoup l'école" <sup>(10)</sup>, un chiffre dans la moyenne haute de l'OCDE. En Italie, ou en Finlande, moins d'un enfant sur cinq partage cet avis. A 11 ans (soit fin de primaire ou 6<sup>ème</sup>), les élèves français sont nombreux à aimer beaucoup l'école (la France est 11<sup>ème</sup> sur 39, la Finlande et l'Italie figurant en bas de classement). En revanche à 13 ans, la France n'est plus que 19<sup>ème</sup>, assez proche des Etats-Unis.
- Au total, 2/3 des collégiens aiment l'école, mais on note une nette altération du vécu scolaire des enfants à l'entrée au collège (comme dans tous les pays, quoique plus marquée en France) qui se redresse au lycée général, technologique et professionnel. Les élèves de Zep sont plus nombreux à ne pas du tout aimer l'école (17,9% contre une moyenne à 11,9%).
- Depuis 2006, le nombre d'élèves français aimant l'école a beaucoup augmenté (mais les taux d'élèves n'aimant du tout l'école sont restés stables).

Cela recoupe une appréciation positive du cadre scolaire par les enfants dans la consultation de l'unicef : 93% des enfants se sentent bien à l'école, au collège ou au Lycée.

Soulignons le statut ambigu de cet indicateur, l'école jouant au moins deux fonctions pour l'enfant : apprendre en classe, et par ailleurs avoir des copains. De fait, au-delà de l'appréciation globale sur l'école, d'autres éléments peuvent renseigner sur la qualité du vécu scolaire des élèves français et permettent de mettre en évidence certains éléments plus inquiétants : en matière de violence à l'école, de relations avec les professeurs / adultes et des relations entre les élèves.

### *Un bien-être altéré par les violences scolaires*

Tout d'abord, le bien-être à l'école est fortement corrélé au fait d'y avoir des amis et de ne pas avoir subi (ou vu) de violence (y compris des « micro-violences »). Les violences (notamment verbales) ont un impact considérable sur la vie future<sup>12</sup>.

---

11 Pour une analyse plus détaillée voir, S. Sauneron, *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative*, Note d'analyse 313 - Janvier 2013, Centre d'analyse stratégique.

<sup>12</sup> Note *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative*, op.cit.



On constate un problème très marqué de harcèlement et violence à l'école (environ 1 élève sur 8 rencontre des problèmes de harcèlement, ce qui nous place 20<sup>ème</sup> sur 29 dans le bilan Innocenti, proche de l'Allemagne, de la Finlande et du Canada, les meilleurs « élèves » en la matière étant la Suède et l'Italie). Des liens très forts existent entre perception négative de l'école et harcèlement dans tous les pays de l'enquête HBSC.

Les enquêtes de victimation montrent que les élèves sont les premiers à faire les frais des climats dégradés de certains établissements et de l'agressivité de certains de leurs pairs<sup>13</sup>.

Les Equipes Mobiles de Sécurité (EMS) – voire annexe 1 - trouvent quatre problématiques principales vécues par les élèves acteurs de violence : -

- des élèves dont les familles sont en cours de paupérisation ;
- des élèves dont les familles sont en cours de séparation conflictuelles et/ou qui connaissent des situations de violences conjugales (voire de maltraitance) ;
- des élèves touchés par la petite délinquance ;
- des élèves en cours de décrochage du fait de besoins spécifiques.

Ces phénomènes recouvrent à la fois :

- Des moqueries et des brimades trop négligées par les adultes, dont les bons élèves sont particulièrement la cible ; des cas de violence légères sont également fréquemment rapportés : une enquête de la DEPP a établi que 46% des élèves de collège avaient déjà vécu un vol de fournitures scolaires et 36% une bousculade intentionnelle. Les micro-violences peuvent avoir des conséquences délétères sur le long-terme.
- Un harcèlement scolaire aux graves conséquences qui peut toucher tout type d'élève.
  - Un élève sur huit déclare avoir été agressé verbalement ou physiquement au moins deux fois à l'école,.
  - Une place croissante du cyberharcèlement (5-6% des enfants victimes de cyberviolences)
  - La consultation unicef insistait aussi sur la prégnance du d'une inquiétude des enfants: 55% des répondants de la consultation disent qu'ils peuvent être harcelés par d'autres enfants ou jeunes.

Le harcèlement a un impact majeur sur la réussite scolaire, il peut altérer la mémoire et la concentration et génère de l'absentéisme. Par ailleurs il a des conséquences sur la santé des enfants.

Enfin, les élèves français sont touchés par un fort sentiment de concurrence entre les bons élèves et peu de coopération. Notons que pour la prochaine édition pisa, l'OCDE a prévu d'intégrer une évaluation de la capacité des élèves à travailler en collaboration.

### *Une absence de cadre de confiance*

Les situations de violence scolaire génèrent une manque de confiance envers les professeurs /adultes qui ne savent pas protéger. On parle alors de « violence institutionnelle » et de « climat scolaire » délétère. Dans la consultation de l'Unicef, les enfants et adolescents ne sont que 68% à penser pouvoir confier leurs problèmes à un adulte qu'ils apprécient au sein de leur établissement. Ils sont également 35% à avouer que les adultes leur font peur. La consultation nationale « parole aux

---

<sup>13</sup> Sous la dit. B. Galand, C. Carra et M. Verhoeven, 2012, *Prévenir les violences à l'école*, PUF, p.29

jeunes » de 2009 était très claire : les adolescents sont en demande unanime d'une autorité ferme et bienveillante, envers la famille et l'école.

Ne pas pouvoir identifier les adultes à l'école, et tout particulièrement les professeurs, comme ressource de confiance pour protéger, atteint la relation enfant / professeur déjà marquée par un style éducatif parfois encore trop stigmatisant :

- Seul un élève français sur deux déclare que ses enseignants s'intéressent à son bien-être, soit 13 points de moins que la moyenne OCDE(pisa 2009).
- D'après la consultation nationale de 2009, les enfants et adolescents soulignaient un stress et une inhibition face à l'école, du fait d'un mode d'évaluation, qui, selon eux, ne prend pas en compte toutes les potentialités de la personne, même s'ils ne le reprochent pas directement aux enseignants. Ils aimeraient que le système éducatif favorise la pratique d'activités artistiques « non notées » permettant la décompression et les rencontres. Ils valorisent également la possibilité de faire des choses concrètes, d'être formés à faire plutôt qu'informés (ce qui renvoie plus largement à l'importance insuffisante de la sphère de l'expérience voire l'axe 4, mais ne dit pas de ce qui est efficace ou non pour les apprentissages fondamentaux.)
- Plus d'un tiers des élèves français considèrent être traités de façon injuste et inéquitable (40) (contre un sur dix au Danemark ou aux États-Unis). Ils déclarent plus souvent ne pas être écoutés, ne pas être évalués à leur juste valeur et se sentir aliénés<sup>14</sup>.

Le mal être à l'école est étendu aux professeurs : Ils ont le sentiment d'une dévalorisation de leur métier et d'un déclassement social. Cette crise de confiance dans le métier d'enseignant se lit notamment dans les difficultés actuelles de leur recrutement qui menacent à terme la qualité du corps professoral<sup>15</sup>

### ***Des changements en cours ?<sup>16</sup>***

L'attente semble avoir évolué en matière d'accompagnement des enseignants : à la prise en charge pédagogique des élèves doit s'ajouter une prise en charge éducative. Sur ce point, les mentalités évoluent peu à peu dans le monde éducatif.

Sur le terrain, il y a une forte demande des chefs d'établissement pour que la question du climat scolaire soit intégrée au projet d'établissement, aux préoccupations quotidiennes.

Aujourd'hui, l'établissement scolaire est perçu comme insuffisamment protecteur (garantir la sécurité des élèves - et des enseignants -) et les élèves trop peu « cadrés » (respect des règles).

### ***Des élèves démotivés***

On constate une forme de démotivation, notamment chez les élèves en difficulté.

Si les élèves français estiment moins souvent que les autres leurs résultats comme bons, ces *items* se sont aussi améliorés depuis la dernière vague de l'enquête Pisa. Toutefois, le faible sentiment

---

<sup>14</sup> *Ibid*

<sup>15</sup> Refondons l'école, OP.cit.

<sup>16</sup> Audition par le CGSP de Bernard Claux Responsable du dispositif « Equipes mobiles de sécurité » (EMS) dans l'académie de Créteil, 5 mars 2014. Compte-rendu en annexe 1.

d'efficacité par rapport aux tâches scolaires a un impact sur le bien-être (la France est dans les dernières du classement, proche de l'Allemagne et de l'Italie, les Etats-Unis, le Royaume-Uni, la Suède sont dans le haut du classement sur cet *item* ; La France est aussi l'avant dernier pays en terme d'écart lié aux origines sociales en la matière).

- Enfin, les élèves français sont peu stressés par le travail scolaire (plus de ¾ des élèves ; les élèves français sont bien moins stressés par l'école que les américains, les anglais, les espagnols, les finlandais et dans de moindre proportion que les allemands). En Zep, ils sont encore un peu plus nombreux à ne pas du tout éprouver de stress (39% contre 34%). Le stress fait partie de ces variables ambivalentes : le fait que les élèves ne ressentent pas un stress excessif est un constat positif, l'absence de stress peut en revanche traduire un certain désengagement vis-à-vis des études. Les lycéens généraux sont moins nombreux à ne pas éprouver de stress à l'école, bien qu'ils aiment davantage l'école qu'au collège.

Compte tenu des changements (insuffisants) en cours, Peut-on formuler l'hypothèse d'une culture en transition, où l'on prend encore insuffisamment en compte l'enfant dans l'élève ? Faut-il y inclure la question du lien avec les familles ?

#### *Focus sur famille et éducation :*

Selon la consultation nationale de 2009, « Parole aux jeunes », la famille constitue le socle de base sur lequel les enfants se construisent, y compris vis-à-vis de l'école. Les enfants et adolescents attendent une éducation basée sur une relation de confiance et de dialogue avec leurs parents, notamment sur la scolarité. Ils souhaitent qu'on leur fixe des limites claires en fonction de l'âge et des sujets et qu'on leur donne des responsabilités progressives, notamment à partir de 12 ans. En matière scolaire, les adolescents attendent des conseils de leurs parents et la possibilité de décider *in fine* de leur orientation. Dans le même temps, ils espèrent une école plus ouverte sur l'extérieur.

*Agnès Van Zanten estime que « le système éducatif français a maintenu les parents à distance de lui-même sous l'effet de deux facteurs : la volonté originelle et délibérée d'induire une coupure entre le milieu scolaire et le milieu familial jugé ignorant ; et la défiance à l'égard du milieu local (dont font aussi partie les parents d'élèves) suspecté de fonctionner sur un mode clientéliste »<sup>17</sup>.*

Aujourd'hui, tant en France que dans les pays de l'OCDE, il est souvent admis que l'implication des parents contribue non seulement aux résultats scolaires, mais aussi à des aspects non cognitifs comme les aspirations éducatives et professionnelles des enfants, la persévérance, l'autonomie, la confiance<sup>18</sup>.

Alors que les réunions officielles concernent tous les parents, les rencontres ponctuelles sont d'avantage associées aux difficultés des élèves. Le taux de rencontres ponctuelles monte à 57 % pour les élèves à faibles compétences, alors qu'il n'est que de 25 % pour les enfants qui ont de très bons résultats. Par ailleurs, les parents d'origine populaire rencontrent plus souvent les enseignants que les autres, le plus souvent à l'initiative des professeurs. Même à niveau égal de l'enfant, les parents de milieu populaire sont plus souvent sollicités par les enseignants pour des rencontres.

On peut penser que la manière dont l'école sollicite les parents n'aide pas toujours à renforcer la confiance de ceux-ci. Les chiffres exposés ci-dessus montrent que la convocation des parents est

<sup>17</sup> Agnès Van Zanten, Les partenariats éducatifs avec les parents et les collectivités locales.

<sup>18</sup> Voir annexe C. Collombet

souvent causée par les difficultés de l'élève et que ce contact se place donc d'emblée sous un jour négatif. Au Royaume-Uni, Loizos Symeou<sup>19</sup> met en évidence que les relations entre l'école et les parents des élèves en difficulté sont marquées par ce diagnostic d'échec. Or des études ont montré que le sentiment d'efficacité des parents était particulièrement important pour expliquer l'implication à la maison. Une étude de Deslandes et Bertrand<sup>20</sup>, à partir d'un échantillon de 1227 élèves du primaire, conclut qu'il faut intervenir en priorité sur le sentiment de compétence parentale pour motiver les parents.

### **Points à approfondir :**

- la Suède et l'Italie sont performantes sur le climat scolaire (mais pas la Finlande, pourtant productrice d'un environnement juste et peu inégal)
- les pays anglo-saxons ont-ils de bons résultats quant au sentiment d'efficacité scolaire sans que cela soit corrélé avec de bons résultats (accent sur le « faire », valorisation des productions des élèves) ?
  - Y a-t-il dans ces pays des idées intéressantes pour améliorer le climat de l'école en France ?

Le climat scolaire vécu par les élèves n'est pas sans lien avec l'engagement cognitif et personnel possible dans les acquisitions et productions scolaires.

## **2. Un enjeu d'efficacité : équiper les enfants en « capacités » et apprentissages<sup>21</sup> - questions de niveau (seuil et approfondissements) et nouvelles compétences**

Avant de chercher à articuler équité et efficacité, il importe de disposer d'un diagnostic plus précis sur les niveaux auxquels sont formés les élèves français à date, et ce indépendamment des succès passés réalisés par la démocratisation de l'école. Un débat existe sur les connaissances importantes, dans une société de la connaissance qui cherche à favoriser la formation d'individus à l'aise avec un environnement technologique mouvant, et aussi d'innovateurs, de créateurs et d'entrepreneurs<sup>22</sup>. La commission peut d'ailleurs se positionner sur ce point.

Toutefois, un certain consensus international (OCDE, Commission européenne, Unicef/Unesco, structurations des enseignements dans les principaux pays) valorise (et donc évalue) l'aisance dans au moins trois champs : la langue du pays (s'exprimer, comprendre, interpréter, etc...), les mathématiques et les sciences - pour la valeur intrinsèque de ces disciplines et pour leur caractère transférable.

C'est donc pour le moment sur ces seuls champs<sup>23</sup> que nous pouvons porter un diagnostic à la fois sur le niveau de base permettant de faire face aux situations de la vie courante et de partager un monde commun avec les autres, qu'au regard d'un bien devenir permettant par exemple de poursuivre dans l'enseignement supérieur, lui-même intégré dans un espace de la recherche mondialisé.

---

<sup>19</sup>Symeou Loizos (2003). *Fostering children's learning: an investigation of the role of teacher-parent briefings*. Edinburgh : British Educational Research Association Annual Conference.

<sup>20</sup> Deslandes Rollande & Bertrand Richard (2004). « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2.

<sup>21</sup> Note plus détaillée, focus sur les niveaux dans pisa préparée par V. Wisnia-Weill, disponible si besoin

<sup>22</sup> Voir aussi analyse PIAAC de l'OCDE sur les compétences des adultes. Evidemment la disparition du latin et du grec autrefois très valorisés montrent que le cœur de la connaissance peut changer. .

<sup>23</sup> Toutefois les humanités – histoire, géographie, art, sont très souvent aussi dans les matières de base des cycles du secondaire des pays. Mais elles ne font pas partie des évaluations pisa ce qui n'enlèvent rien à leur importance, simplement il y a moins de données chiffrées.

Nous nous focaliserons pour commencer sur l'analyse des niveaux auxquels sont portés les élèves français, à partir des résultats PISA<sup>24</sup> et des études de la DEPP (faute de données chiffrées comparatives ou permettant de comparer des niveaux en dynamique, nous laissons ici de côté, la formation du second cycle du secondaire, même si nous mettrons en perspective les résultats trouvés à l'aune d'un horizon de devenir plus large).

#### **Utilités et limites des comparaisons**

En quoi le passage par la comparaison internationale en matière de performance scolaire peut être utile ?

Du point de vue de l'enfant, une approche évolutive serait certes plus utile. Toutefois, cette approche mobilisée par les enseignants n'est pas renseignée dans un système standardisé.

D'un point de vue collectif, sur la France, les comparaisons dans le temps sur des tests stables permettent de comprendre les évolutions du niveau moyen et des différents niveaux. Pisa permet ainsi de comparer sur assez longue période les résultats des élèves français sur des tests standardisés à 15 ans. Sachant qu'à part *l'enquête lire, écrire compter*, les études françaises du même type sont les enquêtes CEDDDRE, mais sur laquelle il y a pour l'instant peu de recul (une année/2008).

Enfin, une analyse comparative internationale permet de s'interroger sur des présomptions de lien entre des objectifs de système éducatif, des méthodes mises en place et des résultats obtenus sur les connaissances des enfants. Sachant bien entendu que d'une part une faible portion des apprentissages sont ici évalués, que d'autres part la comparaison étayée de systèmes scolaires ne peut être effectuée par le simple biais d'une comparaison de type Pisa (qui ne donne que des indications, un cadre).

Par ailleurs, la question du niveau de connaissance, sur trois matières, à 15 ans n'est qu'une première étape : le système d'enseignement supérieur<sup>25</sup> peut modifier le niveau de formation, et par ailleurs la mobilisation par le marché du travail (et l'environnement social) des compétences joue également un rôle déterminant<sup>26</sup>.

Ce sont des facteurs qui expliquent en partie la bonne performance américaine dans la société de la connaissance malgré son niveau d'éducation médiocre à 15 ans. D'autres facteurs (sociologiques ou pédagogiques) doivent probablement aussi être pris en compte comme le fort sentiment d'efficacité face à la tâche que génère ou non le système scolaire.

Ainsi finalement, l'analyse des tests Pisa nous permet, de façon heuristique, de mettre en avant quelques points morts dans l'analyse actuelle de l'efficacité du système scolaire (calculs et analyses CGSP mars 2014<sup>27</sup>) et de poser des questions nouvelles. Du côté des champs disciplinaires au cœur des comparaisons pisa, on observe des réalités différentes.

#### **En mathématiques et en science, un niveau médiocre, y compris de ceux situés dans les 15/20% du haut de la distribution**

**En sciences, la performance est médiocre en bas et en haut** (18,7% d'élèves en dessous du niveau 2, 21<sup>ème</sup> pays et 8% d'élèves au-dessus du niveau 5, 15<sup>ème</sup> pays). Les pays les plus performants étant la Finlande, l'Allemagne, l'Irlande, le Royaume-Uni, l'Australie, les Pays-Bas, la Corée et le Japon. Toutefois, si le nombre de bons élèves (au sens de pisa) n'a pas varié depuis 2006, le nombre d'élèves en dessous du niveau 2 s'est amélioré (il y avait 21,2% d'élèves en dessous du niveau 2 en 2006).

<sup>24</sup> Les deux dernières vagues pisa portaient sur les mathématiques et la langue maternelle. Nous aborderons ici, de manière plus limitée l'enseignement des sciences sur lesquelles nous avons moins de données, et qui suivent assez souvent les tendances en mathématiques.

<sup>25</sup> Cf. Système américain d'enseignement supérieur très performant

<sup>26</sup> Selon PIACC, les Etats-Unis et la Grande Bretagne mobilisent très bien, mieux que la moyenne la réserve (relativement étroite) de talents disponibles et de compétences.

<sup>27</sup> Voir note et analyses sur pisa 2012 / Vanessa Wisnia-Weill

*La signification des niveaux dans pisa*

Niveau 2 : dans les enquêtes pisa de l'OCDE, c'est le seuil à partir duquel les adolescents seront en possession de compétences et connaissances suffisantes pour faire face aux situations de la vie courante. Cela désigne donc des compétences qui, pour avoir un substrat disciplinaire (maths, langue maternelle, sciences), peuvent aussi être largement transversales et visent d'abord à permettre à chacun d'être en capacité de faire, mais aussi de partager un monde commun.

Niveau 5 et 6 : Ce sont les niveaux à partir desquels les élèves sont considérés comme bons ou très bons, ce qui leur permet à la fois de faire face à des situations complexes, mais aussi de s'inscrire potentiellement dans une trajectoire d'enseignement supérieur. De ce point, de vue l'approche ne peut être dissociée d'une logique d'excellence académique potentielle, vectorisée par le monde de la recherche et de l'innovation mondialisé, ce qui rend pertinent les comparaisons entre pays

Il pourrait être utile de situer le socle commun en France par rapport à ces logiques de niveau. Et de déterminer aussi où se situent les approfondissements initialement prévus dans la logique de socle commun<sup>28</sup>. A ce stade, nous nous contenterons de positionner la France sur son intervalle : élèves en difficulté (en dessous du niveau 2) – Elèves au-dessus du niveau 5.

**Mathématiques**

**Sciences**

| Niveaux en %  |             |             | Niveaux en %  |             |            |
|---------------|-------------|-------------|---------------|-------------|------------|
|               | 1 et moins  | 5 ou plus   |               | 1 et moins  | 5 ou plus  |
| Belgique      | 19,0        | 19,5        | Belgique      | 17,7        | 9,1        |
| Finlande      | 12,3        | 15,3        | Finlande      | 7,7         | 17,1       |
| <b>France</b> | <b>22,4</b> | <b>12,9</b> | <b>France</b> | <b>18,7</b> | <b>7,9</b> |
| Allemagne     | 17,7        | 17,5        | Allemagne     | 12,2        | 12,2       |
| Italie        | 24,7        | 9,9         | Italie        | 18,7        | 6,1        |
| Pays-Bas      | 14,8        | 19,3        | Pays-Bas      | 13,1        | 11,8       |
| Pologne       | 14,4        | 16,7        | Pologne       | 9,0         | 10,8       |
| Suède         | 27,1        | 8,0         | Suède         | 22,2        | 6,3        |
| Suisse        | 12,4        | 21,4        | Suisse        | 12,8        | 9,3        |
| Royaume Uni   | 21,8        | 11,8        | Royaume Uni   | 15,0        | 11,2       |
| Etats-Unis    | 25,8        | 8,8         | Etats-Unis    | 18,1        | 7,5        |
| Australie     | 19,7        | 14,8        | Australie     | 13,6        | 13,6       |
| Canada        | 13,8        | 16,4        | Canada        | 10,4        | 11,3       |
| Japon         | 11,1        | 23,7        | Japon         | 8,5         | 18,2       |
| Corée         | 9,1         | 30,9        | Corée         | 6,6         | 11,7       |
| <b>OCDE</b>   | <b>23,0</b> | <b>12,6</b> | <b>OCDE</b>   | <b>19,4</b> | <b>8,1</b> |

**Source : OCDE, Pisa 2012**, lecture : 12, 9% des élèves en France ont un score supérieur ou égal au niveau 5 en mathématiques, niveau à partir duquel l'OCDE classe les élèves comme bons ou très bons.

<sup>28</sup> Le socle commun est entré en vigueur dans la loi 2005. Dans l'article 9 de la loi, il est prévu que : « Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire ».

**En mathématiques**, la France se situe à un niveau moyen, dans un groupe de pays de niveau intermédiaire, alors que d'autres pays européens (Allemagne, Pologne, Suisse, Pays Bas, Finlande, Belgique) sont situés à un niveau significativement supérieur.

Cela provient à la fois d'un poids trop fort d'élèves en dessous du niveau 2 et d'un nombre insuffisant d'élèves au-dessus du niveau 5.

- 22,4% des élèves français sont en dessous du niveau 2, vs. 23% dans l'OCDE, Elle est 19<sup>ème</sup> sur 34 dans les pays OCDE de pisa et se situe par exemple derrière l'Allemagne, le Royaume Uni, les Pays-Bas, la Suisse, la Finlande, la Pologne.
- Seuls 12,9% des élèves français au niveau 5 ou plus (contre 17,5% Allemagne), et seulement 3,1% au niveau 6 (contre 4,7% pour l'Allemagne) Vs. 12,6% (resp. 3,3%) dans l'OCDE. Elle est 15<sup>ème</sup> sur 34 dans les pays OCDE de pisa. La France se situe par exemple derrière l'Allemagne, la Suisse, les Pays-bas, la Finlande, la Pologne.

Cela rejoint les résultats CEDDRE de 2008, seuls 10% des élèves français de fin de troisième pouvant mener par exemple un raisonnement déductif en deux étapes<sup>29</sup>.

- **Un effritement en mathématiques, probablement depuis la fin des années 80.**

Le poids des élèves en dessous du niveau 2 s'est accru de 30% par rapport à 2003 (dernière vague où les mathématiques étaient la dominante), dans le même temps les élèves au dessus du niveau 5 ont diminué de 15%. Ces données peuvent être rapprochées de l'enquête *L'étude lire écrire compter* du Ministère de l'Education Nationale qui analyse le niveau des élèves en fin de primaire sur longue période entre 1987 et 2007. Cette dernière montrait une baisse importante du niveau de calcul affectant tous les niveaux d'élèves en fin de primaire, entre 1987 et 1999, niveau qui s'est stabilisé par la suite (avec toutefois une dynamique à la baisse encore importante pour les meilleurs).

*En Français, le constat est plus positif avec toutefois un risque possible de polarisation du système éducatif*

D'après les résultats pisa, on observe une polarisation entre :

- des élèves très en difficulté en grand nombre (18,9% sous niveau 2 Vs. 18% dans l'OCDE), Elle est 22<sup>ème</sup> sur 34 dans les pays OCDE . La France se situe par exemple derrière l'Allemagne, le Royaume Uni, les Pays-Bas, la Suisse, la Finlande, la Pologne.
- une frange importante de bons élèves (12,9% des élèves français sont au-dessus du niveau 5, contre 8,9% Allemagne) Vs. 8,4% dans l'OCDE. La France est le deuxième pays européens en 2012 derrière la Finlande. En 2009, la France était déjà 4<sup>ème</sup> pays européen sur cet item

Pour la première fois depuis le lancement de l'enquête PISA en 2000, la France dépasse la moyenne des pays de l'OCDE. Elle devient parmi les pays les mieux classés en matière de bons niveaux ; la progression de notre niveau moyen provient donc de la progression du nombre des bons élèves.

---

<sup>29</sup> Critère CEDDRE permettant de définir un groupe des très bons

En 2012, les inégalités scolaires se sont accrues, mais les élèves sous le niveau 2 progressent néanmoins un peu (mais nettement moins que ceux aux niveaux 5 et 6). Une étude récente de la DEPP<sup>30</sup> témoigne d'une récente très nette amélioration du niveau des enfants en entrée de CP (avec diminution des inégalités liées aux CSP d'origine) en lien avec une montée des apprentissages en grande section. Dans les années qui viennent, la DEPP a prévu de vérifier si cela se transforme dans une remontée de niveau à l'école primaire (qui pourrait concerner la lecture et le calcul).

Notons en revanche, que l'Etude PIRLSS de 2011 (niveau des élèves en littérature en CM1) ne consigne pas de grand changement depuis 2006.

Assiste-t-on à une remontée par le haut du système ou polarisation accentuée entre bons et mauvais ?

### *Des dynamiques diverses chez nos partenaires européens*

Ces disparités entre français et maths habitent le phénomène de « reproduction » sociale : ce phénomène, dont il faut diminuer l'ampleur au titre de l'équité, n'assure pas même une élite bien formée en maths et en sciences, les enfants des élites socio-professionnelles françaises se retrouvant par exemple nettement moins bien dotés que ceux de nos partenaires allemands dans ces matières. En lecture, écriture, expression, le niveau est en revanche bon, comparé à celui des autres pays.

Finalement, dans tous les pays, des dynamiques jouent sur le bas et/ou le haut, mais pas de manière homogène, ce qui dessine plusieurs trajectoires possibles, même si *in fine* les systèmes les plus performants le sont autant au niveau des élèves performants que les plus fragiles.

Un pays comme la Finlande accuse une baisse en 2012 avec un effritement continu par le haut depuis 2000 qui a touché le bas depuis 2009. L'exemple de l'Allemagne montre en outre qu'on peut améliorer le niveau des plus faibles en laissant la performance des bons presque inchangée, comme cela a été fait après le « choc » des années 2000. Cette stratégie ne serait pourtant pas nécessairement souhaitable pour notre pays, notamment pour la partie sciences / maths.

### *De nouvelles compétences transversales*

Par ailleurs d'autres champs de compétences doivent aussi être davantage intégrés dans le cursus scolaire, dans un monde en mutation remodelé par le numérique et dans lequel l'interdisciplinarité joue un rôle important<sup>31</sup> : capacité collaborative notamment dans des projets éventuellement interdisciplinaires, capacité orale d'argumentation et de présentation et savoir-faire numérique /informatique, capacité à prendre des risques et surmonter des obstacles (sur le modèle « essai/erreur » qui est en vigueur dans les usages des TIC). Le type de compétences et le niveau à partir duquel elles sont particulièrement importantes pourra être discuté.

---

<sup>30</sup> Note d'information - DEPP - N° 13.19 - septembre 2013

<sup>31</sup> Voir Bonneteau et al (2012), *Refondons l'école de la République*, rapport de la concertation. Voir aussi les décisions qui sous-tendent la pensée créative : redéfinir les problèmes, analyser ses propres idées, vendre ses idées, le savoir est une arme à double tranchant, surmonter les obstacles, prendre des risques calculés, être désireux de progresser, croire en soi, tolérer l'ambiguïté, trouver ce que l'on aime faire et le faire, se donner du temps et accepter ses erreurs, F. Taddéi *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs, un défi majeur pour l'éducation du 21<sup>ème</sup> siècle*, p.39



**Question: le numérique en appui des compétences existantes ou acquisition de nouvelles compétences ?<sup>32</sup>**

Le numérique peut être mobilisé au service de l'apprentissage de la « littératie ». Le mode d'appréhension des jeunes n'est pas le papier (dans leur vie hors école) et donc ils développent des compétences nouvelles, qui peuvent être mises au service de l'apprentissage. En France, on le fait à l'école préélémentaire, mais peu ensuite. Dans d'autres pays, cela peut-être utilisé aussi pour diminuer les égalités liées au genre<sup>33</sup>. D'autres sujets sont tout juste naissants : possibilités de développer les MOOCs dans les premiers cycles et aller vers une logique de préparation du cours *via* le numérique avant la leçon, pour consacrer plus de temps en classe à la mobilisation des connaissances (exercices, précisions sur le cours pour éclairer les points compliqués, questionnements plus actifs, interactions plus nombreuses avec l'enseignant, etc..). Le numérique peut aussi permettre de faire naître des plateformes pour le questionnement collaboratif à côté de la classe (avant ou après le cours), ou en complément<sup>34</sup>.

Inversement, il existe de nouvelles compétences (numériques) que les élèves DOIVENT acquérir: savoir éditer (savoir chercher, hiérarchiser, valider et s'appropriier l'information qu'on trouve sur le net), savoir transférer, savoir devenir. Savoir utiliser les TIC n'est pas inné : il vaut mieux parler de « familiarité » des enfants et du numérique.

Ces compétences peuvent s'acquérir au sein de n'importe quel contenu disciplinaire, même si chaque discipline leur donne une coloration particulière. D'une manière générale, une articulation reste à trouver entre des contenus disciplinaires « cœurs » et des compétences transversales<sup>35</sup>.

« Le meilleur profil pour la créativité est l'esprit en T selon un rapport de K. Adams pour le National Center on Education and the Economy aux Etats-Unis, l'individu possédant d'une expertise approfondie dans un domaine et d'une compréhension couvrant plusieurs disciplines »<sup>36</sup>

Nous revenons plus largement dans la dernière partie sur les implications d'une logique d'effectuation au sein des disciplines usuelles et au regard des compétences transversales à développer.

**3. Un enjeu d'équité sur fond de fortes inégalités scolaires liées aux origines sociales et territoriales**

*En 10 ans, l'école est devenue socialement plus injuste<sup>37</sup>, sauf sur l'entrée en primaire*

La France est l'un des pays où la différence de performance entre les plus favorisés et les moins favorisés est la plus marquée, avec 15% des élèves en grande difficulté, qui se « recrutent » majoritairement parmi les plus défavorisés.

<sup>32</sup> Audition de Divina Frau-Meigs, le 28/01/14

<sup>33</sup> Rapport « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons » (2014), numérique et apprentissage de la lecture chez les garçons (chapitre 3).

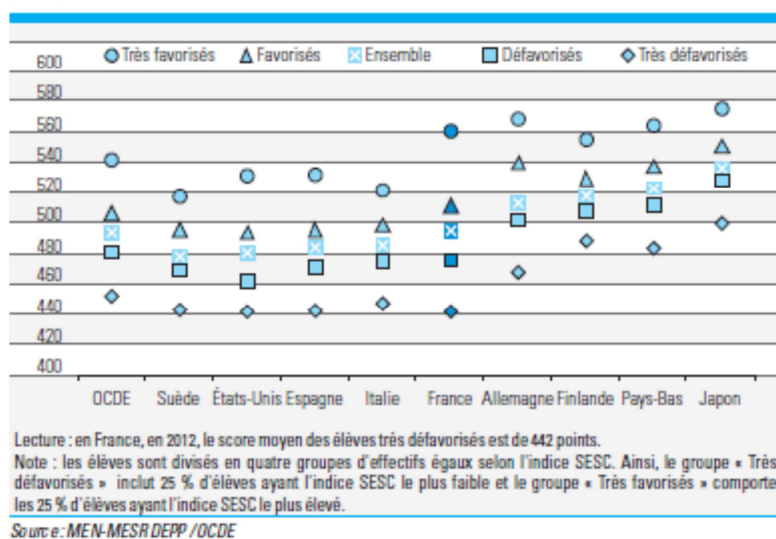
<sup>34</sup> En s'inspirant par exemple des knowledge forums cf. F. Taddéi, *op.cit.*

<sup>35</sup> Voir par exemple les réflexions en cours en Asie et aux Etats-Unis sur les compétences et connaissances du 21<sup>ème</sup> siècle : <http://www.nea.org/home/34888.htm>, ou encore Zest for living interpretation of 21st century skills / Tokyo Institute of Technology

<sup>36</sup> F. Taddéi *op.cit.*

<sup>37</sup> Bonneteau et al (2012), *Refondons l'école de la République*, rapport de la concertation

**GRAPHIQUE 3 – Score moyen en culture mathématique selon le statut économique, social et culturel (SESC) des élèves**



Le système est marqué, dès l'école maternelle et surtout à partir de l'école primaire, par une forte corrélation entre l'origine sociale et les difficultés scolaires. Les égalités scolaires se dessinent dès la maternelle et sont établies dès le CE2. Ces inégalités précoces sont à la base des disparités scolaires.

- les derniers résultats d'évaluation des élèves en CP (panel de 15 000 élèves entrant au cours préparatoire) montrent que les inégalités sociales ont eu tendance à se réduire à l'issue de l'école maternelle entre 1997 et 2011 du fait de la hausse de niveau des catégories les plus défavorisées<sup>38</sup> et d'un apprentissage scolaire plus systématique dès 5 ans.
- Toutefois, les inégalités restent fortes dès l'entrée en primaire et corrélées avec le statut socio-professionnel des parents : 71 % des enfants dont le père est cadre supérieur réussissent l'épreuve d'évaluation numérique à l'entrée au cours préparatoire contre 59 % de ceux dont le père est ouvrier selon cette même étude. Douze points séparent encore, en 2011, les enfants dont la mère est diplômée du supérieur des enfants dont la mère est sans diplôme, dans la réussite à l'épreuve de lecture de mots, de connaissance de l'alphabet et du son des lettres.
- **Le primaire aggrave encore ces inégalités<sup>39</sup> :**

A l'issue du primaire, seulement 24 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs parviennent en 6ème sans redoublement et en ayant atteint la médiane en français et en mathématiques aux évaluations nationales. C'est le cas de 65 % d'enfants de cadres, d'enseignants, de chefs d'entreprise.

Les résultats des élèves sont, enfin, très marqués à l'issue du primaire puisque, si 60% d'entre eux atteignent à la fin du CM2 le niveau de connaissances attendu en français et calcul, 25% ont des acquis fragiles (lecteurs peu entraînés, peu autonomes, ne maîtrisant pas les opérations de base en calcul) et 15% connaissent de très sérieuses difficultés (vocabulaire limité, problèmes de compréhension)<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011, Ministère de l'éducation nationale, Note d'information - DEPP - n° 13.19 - septembre 2013

<sup>39</sup> Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution, Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald, France, portrait social, édition 2006

<sup>40</sup> HCE, L'école primaire, Bilan des résultats de l'École, 2007

Ces inégalités scolaires d'origine sociale sont reproduites au collège qui aurait même tendance à les accroître<sup>41</sup>. Le HCE estimait ainsi<sup>42</sup> que les écarts qui se créent en deux ans, entre le début de la sixième et la fin de la cinquième, entre les élèves issus de milieux défavorisés et les autres, sont équivalents à ceux qui se sont créés pendant toute la scolarité à l'école primaire. Ces écarts se mesurent en termes de sorties précoces du système, de taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) en fin de classe de troisième, ou encore en termes de scolarisation en filière générale ou, au contraire, professionnelle. En 2009, les enfants d'ouvriers et d'inactifs étaient ainsi surreprésentés parmi les bacheliers professionnels et sous-représentés parmi les bacheliers du bac général : 75% des bacheliers enfants de cadres et professions intellectuelles obtenaient un bac général contre respectivement 33% et 41% des bacheliers enfants d'ouvriers et d'inactifs<sup>43</sup>.

Finalement, les enquêtes PISA ont permis de montrer que le poids des inégalités liées à l'origine sociale en France était particulièrement élevé. Ainsi, dans l'enquête 2012 en mathématiques, 22,5 % des inégalités sont imputables au niveau socio-économique des parents, soit le niveau le plus élevé de l'OCDE, où cette part n'est que de 15 % en moyenne.

### *Des inégalités liées au genre, à l'origine, au handicap et au territoire*

Les inégalités scolaires liées au genre s'installent très tôt puisque l'espérance de scolarisation à l'âge de deux ans des filles est déjà supérieure de cinq mois à celle des garçons. Elles se renforcent avec le temps puisque en fin de scolarité obligatoire, les filles sont plus nombreuses à poursuivre leurs études au-delà de l'âge de fin de scolarité obligatoire : 92 % des filles de 17 ans sont scolarisées contre 89 % des garçons du même âge. Leurs résultats au baccalauréat sont meilleurs : dans la génération 2009, 71 % des filles sont titulaires du baccalauréat et seulement 60,5 % des garçons. Cependant, certains résultats récents attestent d'une situation plus équilibrée : l'enquête PIRLS sur la lecture à la fin du primaire a montré qu'en 2011, les écarts entre garçons et filles sont devenus négligeables en France –( mais PISA 2012 met en évidence un écart de 9 points en mathématiques en défaveur des filles et une dégradation par rapport à 2003 où les scores étaient comparables).

Les meilleurs résultats des filles ne se traduisent pas dans l'accès aux filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur : elles ne représentent que 42,7% des effectifs de classes préparatoires aux grandes écoles et sont minoritaires en doctorat alors qu'elles sont souvent majoritaires en licence et master<sup>44</sup>. Et cela commence avant, puisque parmi ceux qui s'estiment très bons en maths : 6/10 des filles contre 8/10 des garçons vont en S, ce qui témoigne d'une auto-censure (surtout à partir de la 3e), ou d'un faible encouragement des professeurs et des parents à ce qu'elles aillent dans des filières compétitives. Enfin, si les garçons sont sur-représentés dans le décrochage et l'enseignement professionnel, il ne faut pas surestimer la meilleure réussite scolaire des filles, laquelle traduit parfois des effets de spécialisation qui ne se traduisent pas par une meilleure intégration professionnelle (moindre proportion des filles en apprentissage sur les métiers moins qualifiés, notamment sur des

---

<sup>41</sup> Voir par exemples, M. Ichou, Différences des origines et origine des différences, *Revue française de sociologie* 54-1, 2013

<sup>42</sup> Le collège, Bilan des résultats de l'École, Haut Conseil de l'Éducation, 2010

<sup>43</sup> Les inégalités à l'école, CESE, 2011

secteurs porteurs dans les métiers de bouche, ou dans le BTP, et risque de moindre insertion professionnelle, voire de retrait du marché du travail<sup>45</sup>).

Par ailleurs, l'enquête Trajectoires et Origines de l'INSEE et de l'INED attestent des parcours scolaires plus difficiles des enfants d'immigrés<sup>46</sup> : seulement 72 % parviennent à l'heure en classe de 6ème contre 83 % dans l'ensemble de la population ; 13 % sortent sans aucun diplôme du système éducatif contre 8 % dans l'ensemble de la population.

Pour les enfants handicapés, la scolarisation, si elle s'est beaucoup développée depuis 2005 (+ 30 % entre 2005 et 2011), pose des questions en termes de qualité de l'intégration (niveau atteint dans les apprentissages, qualification des personnels spécialisés, débouchés que permet cette scolarisation<sup>47</sup>).

Pour les inégalités entre territoires :

- Les évaluations nationales fournissent des données par académie. Ainsi, les académies qui obtiennent les moins bons résultats à l'évaluation nationale de CM2 sont celles d'outre-mer, de Créteil et d'Amiens, où la proportion de familles en situation de précarité est forte. Toutefois, il existe aussi des différences entre les territoires non expliquées par le niveau social. Les académies du sud et de l'ouest obtiennent de meilleurs résultats que celles du nord de la France. Les départements franciliens sont en « sous-réussite » par rapport à ce que laisserait prévoir leur niveau social<sup>48</sup>. Le CESE invoque comme explication une part de jeunes enseignants supérieure à la moyenne nationale.
- Depuis sa création, l'Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS) fournit des données sur les écarts de réussite scolaires entre les enfants résidant en zone urbaine sensible (ZUS) et les autres. En 2013, le taux d'élèves entrant en 6<sup>e</sup> en retard scolaire d'au moins un an est de 21,8 % pour les enfants résidant en ZUS, contre 12,3 % en France entière. Le taux de réussite au brevet des établissements accueillant au moins 50 % d'enfants résidant en ZUS est 73,2 %, contre 86,9 % pour ceux qui n'accueillent aucun enfant résidant en ZUS.
- Nous ne disposons pas pour la France de données sur la variance inter-établissements, qui permettraient d'avoir une vision plus globale des inégalités scolaires. Des pays comme la Finlande, la Suède ou la Pologne ont un niveau de variance inter-établissement très faible, alors qu'en Allemagne, en Autriche et en Pays-Bas, qui organisent une séparation précoce en filières, ce niveau est très élevé<sup>49</sup>.

Ce constat pourrait être approfondi dans deux directions susceptibles d'orienter des leviers d'actions :

---

<sup>45</sup> Sous la dir. MC Naves et V. Wisnia-Weill, Rapport Lutter contre les stéréotypes filles-garçons, janvier 2014

<sup>46</sup> Parcours et expériences scolaires des jeunes descendants d'immigrés en France, Yaël Brinbaum, Laure Mogueurou, Jean-Luc Primon, in Trajectoires et Origines, Enquête sur la diversité des populations en France, Document de travail 168, INED, 2010 ; Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire, Yaël Brinbaum, Laure Mogueurou et Jean-Luc Primon Dossier - Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés ...Immigrés et descendants d'immigrés en France, édition 2012

<sup>47</sup> La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens, Quelles voies de réforme pour la France ? G. Malochet, C. Collombet, Note d'analyse n°314, Conseil d'analyse stratégique, Janvier 2013 ;

<sup>48</sup> Broccolichi Sylvain, Ben Ayed Choukri, Trancart Danièle (coordonné par), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Edition La Découverte, 2010.

<sup>49</sup> OCDE (2009), « La variation intra- et inter-établissements des résultats des élèves », dans Regards sur l'éducation 2008 : Panorama , Éditions OCDE.

### Les divergences précoces liées aux origines sociales : quelle intervention précoce ?

Un enfant pauvre a entendu 30 millions de mots de moins qu'un enfant issu d'un milieu favorisé. Avant même leur première année en CP, une forte proportion de nos enfants est déjà touchée par des difficultés que l'école peine souvent à résorber au cours des dix années suivantes<sup>50</sup>. Globalement, de nombreuses études en psychologie du développement, neurosciences etc... montrent que le moindre capital socio-culturel des parents pauvres influence très tôt le développement cognitif et non cognitif des enfants :

- Moindre exposition aux activités stimulantes au regard des normes culturelles dominantes. Ainsi, que fait l'institution scolaire du bilinguisme d'une partie de ses élèves?
- 
- Insécurité affective et manque de confiance en soi quand les familles vivent dans la précarité ;
- Modifiable par des programmes d'éducation linguistique et d'éveil précoce : ex : Perry school programs et Abecderian ou Parler Bambin (voir dernière partie).

### Approche territoriale et questions d'hétérogénéité : quelles philosophie retenir ? Quelle carte des vulnérabilités scolaires ?

- Une difficulté manifeste à prendre en compte l'hétérogénéité des publics, posée au secondaire sous l'effet de la massification
- La question du ciblage : 80% des élèves en difficulté scolaire se trouvent hors ZEP, mais on a une sur-concentration des élèves en difficulté dans les RRS et RAR

| CM2             |                        | CM2     |         | 3ème    |         |
|-----------------|------------------------|---------|---------|---------|---------|
|                 |                        | C1E2013 | C3E2013 | C1C2013 | C3C2013 |
| ensemble        |                        | 78,4%   | 69,1%   | 78,6%   | 74,7%   |
| sexe            | garçons                | 74,3%   | 69,9%   | 72,6%   | 72,9%   |
|                 | filles                 | 82,7%   | 68,1%   | 84,8%   | 76,6%   |
| retard scolaire | à l'heure              | 83,0%   | 74,9%   | 87,5%   | 84,3%   |
|                 | en retard              | 42,2%   | 29,4%   | 56,2%   | 50,6%   |
| zone            | Secteur public hors EP | 79,1%   | 71,3%   | 78,9%   | 75,3%   |
|                 | RRS                    | 68,7%   | 51,3%   | 68,3%   | 59,9%   |
|                 | RAR                    | 59,6%   | 45,3%   | 51,8%   | 45,4%   |
|                 | Secteur Privé          | 87,0%   | 76,9%   | 88,4%   | 86,6%   |

La compétence 1 correspond au lire, écrire la compétence 3 aux mathématiques et sciences

Que dit-on aux élèves moins performants / et ou issus d'origine sociale plus modeste qui se trouvent hors ZEP ?

<sup>50</sup> Rapport Terra Nova, sous la dir. Olivier Noblecourt.

#### 4. Un enjeu d'effectuation : accès à des champs de l'expérience innovants et coopératifs, et formation des talents et des capacités diversifiés forgeant l'estime de soi

Dans la consultation nationale de 2009, les enfants et adolescents soulignaient à la fois un sentiment de stress, voire de découragement face à une école qui ne leur donne pas assez le sentiment de « faire », ni de valoriser à cette aune des compétences moins académiques qui permettent à chacun de sentir compétent.

##### *Un risque de désengagement multifactoriel*

Plusieurs éléments semblent indiquer un risque important de désengagement vis-à-vis de l'école. Un faisceau d'indices est à relever à cette aune :

- Les élèves français ont une faible persévérance face aux tâches difficiles (moins d'un tiers des élèves contre une moyenne OCDE à 44%)<sup>51</sup>.
- Bien que les élèves français soient très nombreux à aimer l'école (surtout en primaire et au lycée, mais avec un gros décrochage au collège, plus marqué encore que dans d'autres pays), et peu stressés par rapport aux tâches scolaires<sup>52</sup>, ils ont un très faible sentiment d'efficacité par rapport à ces tâches<sup>53</sup>.

Ces éléments ne semblent pas sans lien avec une insuffisante efficacité sur le volet classique de l'apprentissage.

- Une exigence dans les notes qui devrait être plus en rapport avec ce que l'on estime du travail<sup>54</sup>. D'après des enquêtes terrains<sup>55</sup>, nombre d'élèves, y compris d'élèves moyens en ZEP, témoignent d'une faible incitation à progresser : ils se contentent d'une note moyenne, alors qu'ils pourraient faire mieux, dans un contexte qui met peu à l'épreuve ; ce faisant, ils risquent de décrocher ensuite au lycée ou au début de l'enseignement supérieur quand ils se retrouvent à étudier aux côtés d'élèves issus d'établissements plus exigeants.
- D'aucuns pourraient souhaiter un enseignement moins exhaustif mais des exercices plus difficiles<sup>56</sup> (pour l'intensité et le sens de l'effort).

Cela vient s'ajouter à d'autres critères, davantage portés dans le débat public pour la France et que nous avons rappelés dans la première partie : style pédagogique stigmatisant l'échec plutôt que valorisant les progrès, logiques de classements plus que notation permettant de situer ses propres progrès, etc.<sup>57</sup>

---

<sup>51</sup> Pisa volIII, p.57/ Compléments d'analyse en cours avec C. Arnaud sur les résultats HBSC.

<sup>52</sup> Selon l'enquête internationale HSBC, plus de ¾ des élèves ne sont pas stressés; les élèves français sont bien moins stressés par l'école que les américains, les anglais, les espagnols, les finlandais et dans de moindre proportion que les allemands. En Zep, ils sont encore un peu plus nombreux à ne pas du tout éprouver de stress (38,9% contre 34,2%).

<sup>53</sup> La France est dans les dernières du classement, proche de l'Allemagne et de l'Italie; les Etats-Unis, le Royaume-Uni, la Suède sont dans le haut du classement sur cet item ; La France est aussi l'avant dernier pays en terme d'écart lié aux origines sociales en la matière.

<sup>54</sup> A.Barrere, *L'éducation buissonnière*, Armand colin, 2011

<sup>55</sup> Travaux d'A.barrere, *op.cit.*

<sup>56</sup> A. Barrere, *op.cit.*, p.204

<sup>57</sup> Voir 1.

Le désengagement peut aussi s'entendre au regard de nouvelles compétences dans un monde en mutation : qu'est-ce qu'une épreuve constructive aujourd'hui ?

*Des adolescents à la recherche d'épreuves et de différenciation, en congruence avec une norme sociale valorisant le « faire ».*

Certains pays ont de mauvaises performances scolaires mais forgent un solide sentiment d'efficacité (Angleterre, USA), clé pour le processus d'individualisation, y compris pour les « vaincus de la compétition scolaire ». La France cumule un investissement très fort sur l'école, sans permettre aux enfants de savoir-faire (assez) efficacement, ni de compenser éventuellement un moindre savoir-faire scolaire par une moindre stigmatisation, et sans offrir suffisamment la possibilité de sentir compétent et entrepreneur dans certains champs d'investissements plus ou moins académiques,

Le processus d'individualisation des adolescents induit des attentes et des besoins qui sont peu pris en compte dans l'école française. En particulier, la socialisation adolescente est marquée par la recherche d'épreuves (gestion de l'excès, recherche d'intensité, construction d'une singularité) qui coexiste avec le besoin d'affiliation et de socialisation par les pairs, pour cheminer et trouver une place dans la société.

- Les activités électives<sup>58</sup> (périscolaire, temps libre) ont un volume horaire hebdomadaire (près de 20 heures à l'adolescence vs. une trentaine d'heures pour l'école) comparable à celui de l'école. Elles sont fortement investies par les adolescents
- Elles jouent un rôle important dans la construction identitaire des adolescents et sanctionné par les jugements des pairs. Ce cursus n'est aujourd'hui pas pensé institutionnellement, mais plutôt pris en charge par le marché et traversé par les inégalités<sup>59</sup>.

L'école doit pouvoir contribuer à sa façon un « parcours initiatique », faute de quoi les jeunes éprouvent davantage leurs limites d'une autre manière, très à côté de l'école, voire dans des conduites à risque. Cependant, rien ne garantit un résultat probant dans la mesure où l'adolescent peut préférer se donner des épreuves qui ne soient pas avant tout validées par les adultes référents (parents et enseignants).

Il est important que les élèves puissent se déployer dans une sphère de l'effectuation, cultivant à la fois estime de soi et capacités à être acteur de sa vie et à se projeter dans le monde, en lien avec les autres .

Cela peut supposer une certaine exigence, pour permettre de vivre des épreuves constructives, mais pas forcément dans les matières académiques (cf. activités électives), encore que cela puisse pouvoir advenir pour ceux qui aimeraient tout spécifiquement pousser les maths, les sciences ou l'écriture.

Au-delà des aspects de niveau et d'efficacité des apprentissages, cela pose la question de la place qui pourrait être faite en France à des possibilités de différenciation, sans pour autant cliver les élèves pour ne pas renforcer le jeu des inégalités. Cette différenciation, pour faire face à l'hétérogénéité des élèves d'un système scolaire massifié, commence à s'imposer pour la prise en charge des plus faibles. Cela relève-t-il d'une approche qui devrait être plus générale, surtout si l'on souhaite éviter de

---

<sup>58</sup> Cf. A. Barrere, 2011, *l'Education buissonnière*, Armand Colin

<sup>59</sup> Cf. Audition D. Frau-Meigs / travaux S. Octobre

reproduire un système stigmatisant ? Force est de constater que les possibilités restent peu nombreuses, ou locales et expérimentales, à ce jour en France :

- Des parcours alternatifs trop peu développés en ZEP à l'exception du sport (ciblant surtout les garçons ce qui est source d'inégalités de genre). Pourtant il existe nombre d'activités électives, dont certaines peu marquées socialement au niveau du collège, (ex : jeux video, informatique). Certains établissements développent des activités culturelles (orchestre, théâtre, etc....) et instaurent une vie d'établissement valorisant une multitude de productions des élèves<sup>60</sup>. La réforme des rythmes scolaires a ouvert également au développement de ces dimensions.

### **Description d'exemples en séance du 19 mars (interventions)**

- Aujourd'hui, le jeu des options est plus pratiqué par les parents pour se différencier socialement (et éviter la mixité) que pour cultiver les talents de l'enfant au collège. Ainsi, on compte de très nombreuses options linguistiques y compris dans les collèges très défavorisés, mais pas d'options pour pousser la culture de l'excellence en lettre, en mathématiques, en sciences, au collège. Par contre, dans le privé, on observe moins d'options linguistiques, comme si, la sélection étant déjà effectuée, elles s'avéraient moins nécessaires. Pourquoi le lien entre « allemand » et excellence continue à fonctionner ? Pourquoi l'école républicaine produit des épreuves permettant de hiérarchiser scolairement ses élèves tout en masquant la réalité sociale ?
- Un modèle français d'intégration uniforme à questionner ?<sup>61</sup> Toutefois, le jeu des options<sup>62</sup> et le niveau légèrement croissant de l'enseignement privé (la part du privé progresse : environ 21% des élèves y étaient scolarisés en 2011 ; 45% des élèves y sont passés<sup>63</sup>) différencie dans les faits les trajectoires, mais sans que cela soit assumé ou pensé institutionnellement.

#### *Ouverture aux innovations pédagogiques en Allemagne sur fond de gestion de l'hétérogénéité et de valorisation de l'autonomie des élèves*

Dans les Länder et les établissements, une culture de l'innovation pédagogique partagée et évaluée a été impulsée, depuis le « pisa choc ». Les élèves se voient proposer une diversité de contextes d'apprentissage : dans les classes, les professeurs peuvent passer des « contrats » personnalisés avec chaque élève et les accompagner pour qu'ils puissent élaborer leur propre rythme d'acquisition par rapport un programme cadre moins détaillé mais fixant des grands objectifs à atteindre ; les plages horaires peuvent être modifiées pour donner plus d'espace à des matières clés à certains moments de l'année ; certains enseignements peuvent adopter parfois des forme de projets interdisciplinaires (par exemple, sport et biologie ensemble) ; la plupart des établissements développent des ateliers théâtre, science, des orchestres, etc....

Les chefs d'établissements sont choisis avant tout pour leur qualité de pédagogues (ils doivent continuer à enseigner) et leur capacité à impulser des projets et des pédagogies innovantes, à faire

<sup>60</sup> Voir Etablissement de Seine St Denis, cf. O.Catayée

<sup>61</sup> Cf. N. Mons

<sup>62</sup> F. Baluteau, 2013, *Enseignements au collège et ségrégation sociale*, l'Harmattan,

<sup>63</sup> Poucet B. (dir), 2011, *L'Etat de l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)*, Rennes, PUR



partager les bonnes pratiques entre enseignants. L'aspect organisationnel de l'établissement peut être déléguée à un directeur adjoint. Par ailleurs, les innovations pédagogiques sont évaluées par des experts indépendants ou des équipes issues de la société civile (retraités volontaires, etc....) et non par les inspecteurs. Ces évaluations sont juste pour aider l'établissement à progresser (elles ne sont pas rendues publiques) et doivent permettre, une fois réalisées, de mettre au point un plan stratégique en concertation avec les inspecteurs, le cas échéant.

La formation des capacités et des talents est au cœur des enjeux de l'économie de la connaissance et d'une norme de la singularité et de l'intensité recherchée par les adolescents dans le cadre du processus d'individualisation. Ces éléments sont-ils congruents au moins en partie ?

### **5. Objectifs et Leviers à discuter**

Finalement le modèle éducatif visant bien-être et bien devenir suppose de donner un plus grand accès au champ de l'expérience, à des compétences et connaissances permettant de se sentir en capacité d'effectuer. Cela pourrait se décliner en plusieurs objectifs qui ne sont pas antinomiques :

#### **Propositions d'objectifs à discuter :**

- Permettre à tous de développer des capacités, académiques ou non, pour se sentir compétent dans certaines dimensions,
- Diminuer le nombre d'élèves en grande difficulté (objectif européen) en maths, sciences et français et, au minimum, atteindre un socle commun et diminuer le nombre de décrocheurs
- Elargir la base de bons et très bons élèves en maths, sciences et français
- Développer des enseignements plus diversifiés permettant d'accéder à une sphère de l'expérience plus tôt dans la scolarité.
- Diminuer les problèmes de harcèlement
- Améliorer la confiance entre professeurs et élèves

A comparer aux réformes en cours :

## Les grandes réformes actuelles de l'éducation nationale

### La politique d'éducation prioritaire

- Mise en œuvre d'une école bienveillante, exigeante et ouverte aux partenaires et aux parents
- Enseignement davantage explicite
- ...

### Les rythmes scolaires

- Influence des rythmes scolaires sur le climat scolaire (diminution de la fatigue des élèves, journées moins denses, régularité des horaires...)
- Organisation des temps de pauses et de récréation
- Intégration des devoirs dans le temps scolaire (plutôt qu'à la maison)...

### La politique de réussite éducative

- Développement des modes de travail partenariaux (notamment au sein de l'Ecole)
- Accompagnement scolaire,
- Relation Ecole-parents,
- Ouverture culturelle et sportive,
- Santé ,
- Persévérance scolaire,
- Ecole bienveillante,
- Lutte contre les discriminations
- Prévention de l'illettrisme

### Refondation de l'orientation

- Nouveaux parcours
- Choix de la famille

### Le numérique éducatif

- Approche plus interactive et individualisée des apprentissages.
- Contribution à la personnalisation de l'accompagnement des élèves en difficulté (D'COL).
- Suivi de la scolarité des élèves possible

Par ailleurs, la politique de lutte contre le décrochage scolaire doit **tirer parti des travaux du Conseil Supérieur des Programmes ainsi que de la création récente du Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO) qui a un triple rôle de production d'évaluations, d'expertise méthodologique des évaluations existantes et de promotion de la culture de l'évaluation** (auprès des professionnels de l'éducation et du grand public).

Comment articuler ces dimensions ? Comment penser une trajectoire d'amélioration, sous contrainte budgétaire ? Ces dimensions doivent-elles être hiérarchisées ou non ?

### Retour sur les leviers possibles : Une approche systémique autour de 7 axes ?

- Une communauté éducative stable et engagée pour mieux protéger et soutenir : impliquer parents, professeurs et personnels éducatifs dans la durée ?
- Renforcer les apprentissages fondamentaux des premiers cycles et intervenir précocement ?
- Utiliser les pédagogies les plus efficaces et testées sur les apprentissages fondamentaux
- Contenus des enseignements : exigence plus forte sur des contenus moins exhaustifs et transversalité ?
- Diversifier les talents (à partir du collège) et les styles pédagogiques, pour permettre à chacun d'accéder au champ de l'expérience et faire de l'établissement un lieu de vie
- A côté des dispositifs universels (programmes, pédagogies, ect...), des logiques de ciblage sur les enfants les plus vulnérables
- Etablir des objectifs publics de remontée des niveaux, notamment pour les 15/20% des élèves les meilleurs ?

### *Une communauté éducative stable et engagée pour mieux protéger et soutenir : impliquer parents, professeurs et personnels éducatifs dans la durée ?*

- Favoriser une stabilité de l'équipe enseignante et de l'établissement pour sensibiliser, détecter et accompagner solidairement les élèves face à l'épreuve du groupe de pairs ; Apaiser les relations scolaires en lien avec la prise en compte du vécu de l'épreuve scolaire et permettre un échange de bonnes pratiques et un soutien entre collègues.
- Lutter contre le mépris, la perte d'estime de soi des moins performants scolairement. Faire évoluer le système de notation pour davantage valoriser l'effort et diminuer le redoublement<sup>64</sup>
- Un accompagnement dans le cheminement des élèves pour rendre l'orientation moins subie : La question de l'orientation (cf expérimentation en cours sur le dernier mot aux familles : aller vers le dernier mot aux élèves ?).

**Pays scandinaves et anglo-saxons :** le bien-être est un élément du projet d'établissement (communauté éducative impliquée dans son ensemble, travail au quotidien et de longue durée). 3 axes sont dégagés : lutte contre la violence (programme KIVA en Finlande, évalué positivement – expérimenté à Paris : PRICE) ; valorisation de la coopération entre élèves (et entre élèves et adultes) ; avoir un environnement accueillant (utilisation flexible des locaux, organisation de l'espace) / Encadré note bien-être.

- Faut-il impliquer davantage les parents ?

#### **Les pratiques étrangères**

Les pratiques étrangères peuvent être classées en deux catégories : celles qui tendent à accroître la présence des parents dans l'école et leur participation aux décisions, et celles qui visent à améliorer les capacités des parents à aider leurs enfants.

##### a) Au sein de la première catégorie, on peut mentionner les exemples suivants :

- En Belgique, au sein de la communauté francophone, il existe des « contrats écoles-parents » pour associer les parents au projet éducatif de l'établissement, les inciter à une présence régulière au sein de l'école et mieux coordonner le suivi de l'enfant. Dans la communauté flamande, la création d'un conseil des parents de droit si 10 % des parents le demandent.

- L'Ecosse a adopté en 2006 une loi sur la participation des parents. Les collectivités locales sont tenues d'impliquer les parents dans l'éducation de tous les enfants, de promouvoir l'établissement des conseils de parents dans les écoles, de soutenir leur action et de mettre en place une procédure de réflexion sur leurs devoirs. Un site internet destiné aux parents d'élèves, « Parentzone », a été créé.

- En Angleterre, l'Education Act de 2002 a prévu que toute école ayant un financement public doit avoir un conseil représentant la population locale et les divers intérêts. Les représentants des parents dans ces conseils sont élus par les parents d'élèves de l'école. Les conseils ont des pouvoirs importants sur le budget et le programme de l'école.

<sup>64</sup> Note bien-être à l'école, *op.cit.*

b) S'agissant de la seconde catégorie, un rapport du Centre d'analyse stratégique<sup>65</sup> a mis en évidence plusieurs bonnes pratiques dans le monde anglo-saxon, tendant à accroître les « *habilités scolaires* » des parents :

- Aux Etats-Unis, les Parent Academy Programs, mis en place par plusieurs villes et écoles, offrent aux parents des séances de mise à niveau dans les matières fondamentales et de présentation du fonctionnement du système éducatif. Les cours sont souvent offerts dans les écoles elles-mêmes. Certains d'entre eux sont destinés à des parents immigrés maîtrisant mal la langue anglaise.

- Au Canada, le conseil des directeurs d'établissements d'éducation de l'Ontario a produit un guide à l'intention des parents, intitulé Parents Tool Kit. Ce guide est axé sur les conseils pratiques et propose par exemple des moyens de favoriser les apprentissages (faire des voyages culturels avec son enfant, réserver des créneaux horaires et un lieu pour faire les devoirs, parler de ses propres apprentissages avec enthousiasme, encourager les réussites sans s'appesantir sur les échecs).

### **Les dispositifs existants en France**

Ces dispositifs s'inscrivent dans le cadre de la politique de soutien à la parentalité (réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS)) ou de la politique de la ville (contrats éducatifs locaux (CEL))<sup>66</sup>. Ils visent à développer le partenariat entre l'école et les familles des enfants en difficulté, à renforcer le sentiment de compétence parentale ou à aider les parents dans l'acquisition de savoirs scolaires, avec notamment des ateliers d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour des parents immigrés.

La « mallette des parents » a été expérimentée dans des collèges de l'académie de Créteil en 2008, puis généralisée dans les collèges à la rentrée 2010. Elle repose sur trois ateliers-débats avec les parents d'élèves de 6<sup>e</sup>, de 2h chacun : le premier a lieu tôt après la rentrée, le second après les premières notes, le troisième à la fin du premier trimestre ou début janvier. Les thèmes abordés sont notamment le fonctionnement du collège, l'aide aux devoirs et l'autorité des parents. L'évaluation conduite à l'issue de l'expérimentation<sup>67</sup>, qui a justifié la généralisation, a montré que les parents des classes participant au programme témoignaient d'un surcroît d'implication, avec d'avantage de rencontre avec les enseignants et de participation aux associations de parents d'élèves ; elles ont moins souvent été convoquées par l'administration. Le comportement des enfants s'est amélioré, avec moins d'absentéisme, moins de sanctions et plus de distinctions (félicitations, encouragements) lors des conseils de classe.

Au-delà se pose la question d'un changement de style pour impliquer plus globalement les parents dans une logique de communauté éducative accueillante et protectrice pour les enfants.

- Développer la coopération entre élèves les projets d'établissements et de classe permettant d'impliquer solidairement la communauté éducative dans des moments de convivialité<sup>68</sup> et de valorisation des productions des élèves au-delà des seuls résultats scolaires ?

<sup>65</sup> Centre d'analyse stratégique, *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*, Rapports, n° 50, 2012.

<sup>66</sup> Cf. notamment IGEN-IGAENR, *La place et le rôle des parents à l'école*, 2006.

<sup>67</sup> Paris School of Economics, « Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée. ».

<sup>68</sup> Cf. Collège Medicis

*Renforcer tôt les apprentissages fondamentaux des premiers cycles, une composante clé pour que tous les enfants soient en capacité de « faire » ?*

- Un échec scolaire « prévisible » dès l'entrée en 6<sup>ème</sup> : une école primaire insuffisamment exigeante sur le socle commun ? Un socle commun à revoir / opérationnaliser à cet étage ?

*L'exemple de la GanzTag Schule en Allemagne*

Depuis le choc pisa, l'Allemagne a impulsé dans ses Länder une politique de soutien très fort aux apprentissages fondamentaux dans l'enseignement primaire. Pour ce faire, dans le cadre de la « ganztagsschule », des heures de cours ont été rajoutées l'après-midi et proposées aux élèves les plus faibles pour développer tout spécifiquement la lecture, l'écriture et la compréhension de l'allemand.

- Préscolarisation et accueil du jeune enfant : Où mettre le curseur ? Quel ciblage ?

Il y a un équilibre à trouver entre la logique propre d'épanouissement de l'enfant à la maternelle et le début des apprentissages l'année précédant le CP, qui reste à construire.

Des arguments en faveur d'un apprentissage (lire, écrire, compter) dès 5 ans

Outre l'étude récente de la DEPP<sup>69</sup> qui témoigne d'une récente très nette **amélioration du niveau** des enfants en entrée de CP, des méthodes de pédagogie évaluées démontrent l'efficacité d'un apprentissage structurée qui démarre avant le CP. Du reste, les pays centrés sur l'approche ludique et éducative prennent maintenant exemple sur nous. C'est le cas de l'Allemagne qui forme dorénavant ses éducateurs de jeunes enfants en ajoutant une culture scolaire, de la Suède et même de la Finlande qui fait évoluer son année de préscolarisation vers un sens plus scolaire. La France doit sûrement enrichir le contenu ludique et pédagogique pour les 2-5 ans, le jeu étant une composante importante du développement cognitif et affectif des enfants, mais sans défaire certaines dynamiques qui semblent s'avérer prometteuses.

D'un autre côté, la préscolarisation à deux ans, reconnue comme un facteur de diminution des inégalités sociales, doit davantage prendre en considération le développement de l'enfant, y compris sa multi-sensorialité. Quelle spécificité de la maternelle ?

- Quel Ciblage sur les plus défavorisés<sup>70</sup> ? : une querelle à trancher, des présupposés stigmatisants sur les familles populaires ou est-ce utile de stimuler les capacités cognitives et linguistiques des très jeunes enfants issus des classes populaires ?
- Quid du bilinguisme d'une partie de ses élèves?

<sup>69</sup>

<sup>70</sup> Voir par exemple les préconisations de terra nova : dans sous la dir. O. Noblecourt, la lutte contre les inégalités commence dans les crèches

### *D'une manière générale, utiliser les pédagogies les plus efficaces sur les apprentissages fondamentaux et les habilités supérieures*

- Les évaluations en matière de pédagogie sont maintenant bien documentées, mais peinent à se diffuser pour former une culture commune des enseignants. Pourtant, l'effet enseignant est une clé plus importante que l'effet établissement sur les apprentissages des élèves<sup>71</sup>. De plus, au cours du temps, les impacts des enseignants successifs se cumulent, bien que le rôle qu'a eu chaque enseignant sur les acquisitions de ses élèves s'estompe assez vite. Finalement, l'effet maître joue sur trois leviers : les attentes de l'enseignant envers les élèves, sa capacité à donner des feedbacks fiables et la structuration des activités pédagogiques.
- D'une manière générale, ce sont en premier lieu les méthodes pédagogiques structurées directes et explicite<sup>72</sup> qui fonctionnent le mieux (mieux que les méthodes constructivistes) pour les élèves au niveau élémentaire et pour les habilités de base. L'enseignement réciproque en dyade d'élèves est efficace également pour les élèves en difficulté. Pour les interventions de soutien, l'apprentissage en petits groupes autant que le tutorat sont efficaces. Par ailleurs, des éléments spécifiques aux disciplines (littérature et mathématiques) sont à distinguer.

Si aucune méthode de lecture n'empêche les bons élèves d'apprendre à lire, certaines offrent une bien meilleure efficacité pour les élèves en difficulté. Tout d'abord, diverses études à l'étranger et en France montrent que l'instruction de la conscience phonémique a un effet positif sur l'apprentissage de la lecture et de la capacité à épeler. Elle ne constitue pas un apprentissage complet de la lecture, mais une fondation importante. Ensuite, le décodage a un effet significatif sur l'accès à la compréhension, tout particulièrement pour les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui sont issus de milieux sociaux défavorisés. Une étude récente menée en France vient appuyer ce constat et montre que l'utilisation d'un manuel syllabique est significativement plus efficace que l'utilisation d'un manuel mixte et qu'il contribue à atténuer les différences de performances liées à l'origine sociale. En outre, la découverte du principe alphabétique requiert un enseignement explicite et l'habileté à identifier et à manipuler les composants phonologiques de la langue est décisive pour l'apprentissage de la lecture. Une fois les fondations alphabétiques posées, la lecture orale contrôlée par l'enseignant, les pairs ou les parents, contribue à l'acquisition d'une aisance en lecture. Enfin, il est possible d'améliorer la compréhension orale via un entraînement précoce adapté, reposant sur une approche explicite, à condition qu'il soit suivi suffisamment longtemps. De plus, conscience phonologique et compréhension orale dépendent de compétences sous-jacentes relativement indépendantes et constituent toutes deux des piliers clés de l'apprentissage de la lecture.

En mathématiques, les méta-analyses ont ainsi montré que ce sont les méthodes d'enseignements réciproques entre élèves (pour les apprentissages de base mais pas pour les habilités supérieures) et d'enseignement explicite (enseignement des règles, principes, méthodes et concepts à partir d'une démarche structurée) qui améliorent le plus les performances des élèves en difficulté au niveau élémentaire. A contrario l'apprentissage contextualisé (approche centrée sur l'application des mathématiques

---

<sup>71</sup> Py. Cusset, *Que disent les recherches sur l'effet enseignant ?* Juillet 2011, n°232, Centre d'analyse stratégique

<sup>72</sup> Cf. travaux P. Bressoux et éléments plus détaillés (note Pierre Yves Cusset) disponible

dans la vie de tous les jours et concepts favorisant la résolution de problème) semble avoir peu d'effet<sup>73</sup>.

- Une insuffisante prise en compte de la démarche essai/erreur prévalant dans la culture numérique<sup>74</sup>, voire de l'expérience tâtonnée (Freinet, Dewey) et des pédagogies d'auto-questionnement et de recherche ? Attention toutefois car les évaluations sur les pédagogies semblent montrer que ce ne sont pas les plus efficaces pour l'apprentissage des enfants en difficulté et les apprentissages de base. Par ailleurs, les approches dites constructivistes guidées n'améliorent pas le rendement des élèves en difficulté. En revanche, les démarches d'auto-questionnement que l'on peut déployer dans des pédagogies de type recherche constituent un levier tout à fait approprié pour l'accès à des démarches de résolutions de problèmes complexes<sup>75</sup>.

(cf. Intervention sur les enfants chercheurs en séance)

### *Contenus des enseignements : exigence plus forte sur des contenus moins exhaustifs et transversalité par ailleurs ?*

- o A rebours des idées reçues, les analyses PISA montrent que la France expose peu ses élèves à des maths exigeantes, c'est-à-dire d'abord des mathématiques formelles avancées et certaines mathématiques appliquées<sup>76</sup>. D'après l'OCDE, ce sont pourtant les facteurs clés dans les bonnes performances des pays, pas seulement pour les élèves qui pousseront des études scientifiques mais tout autant pour faire face à des problèmes de la vie réelle tels que ceux posés dans PISA. La France surexpose en revanche ses élèves à des mathématiques « lexicales »<sup>77</sup> (simples), certes ancrées dans le quotidien. Cela pénalise tous les élèves et met en risque un point fort de la France, et un savoir clé dans les compétences transversales.

Le lien entre les maths « vie quotidienne » et une meilleure réussite sur cette matière est donc loin d'être démontré.

- o D'une manière générale, les chercheurs s'accordent sur l'idée qu'un niveau d'exigence élevé vis-à-vis de la classe dans son ensemble (et non de tel ou tel élève) constitue un facteur important de progression des élèves et explique une partie de l'effet enseignant<sup>78</sup>.
- o L'hypothèse de la mise en place d'un élargissement du socle de compétences transférables (au-delà des seules matières générales classiques) se pose : il s'agirait notamment d'inclure dans les enseignements de toutes les filières professionnelles, du CAP au Bac pro, des modules comme « savoir parler à l'oral », « savoir monter un projet », etc.; qui faciliteraient l'intégration dans une autre spécialité en cas de réorientation. Quid de développer ces compétences dès le collège au sein des disciplines. ?

---

<sup>73</sup> S. Bissonette, M. Richard, C. Gauthier et C. Bouchard, Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, vol3, article 1, 2010.

<sup>74</sup> Audition D. Cardon

<sup>75</sup> Bissonette OP ; cit., p.19

<sup>76</sup> Voir note analyse pisa pour plus de détail

<sup>77</sup> Catégorie définie par l'OCDE. Problèmes du type : « Mr X a acheté une télévision et un lit. La télévision coûtait 26 €, mais il a eu une ristourne de 10%. Le lit coûtait 200 €, il a payé 20 € de livraison. Combien Mr X a-t-il dépens ? ».

<sup>78</sup> Effet enseignant, *op.cit.*

- Accompagner les apprentissages dans le numérique (par exemple pour passer d'une utilisation qui consiste à agréger/copier des contenus à un savoir éditer. Le numérique peut également être un support pour développer le travail en projet (transversal à plusieurs disciplines scolaires) ?

Des méta-compétences (esprit critique, créativité, capacité collaborative etc..) à développer à partir d'un ancrage dans des contenus disciplinaires plus exigeants, dont le périmètre précis importe moins que la capacité à développer des habilités complexes en plus des compétences de base ?

« L'éducation ne peut résulter en l'augmentation exponentielle des savoirs... Si l'on comprend quelque chose suffisamment en profondeur, ses principes essentiels et émergent et la méta-compétence peut être acquise »<sup>79</sup>

*Diversifier les talents (à partir du collège) et les styles pédagogiques, pour permettre à chacun d'accéder au champ de l'expérience et faire de l'établissement un lieu de vie*

*Quitte à recentrer le socle commun et aller vers des programmes cadres laissant davantage de latitude aux professeurs*

Pour favoriser les possibilités d'accomplissement des adolescents, cela peut supposer également de diversifier les cadres pédagogiques, dépendants des contextes, notamment de développer des logiques de projets *ad hoc* dans les établissements, d'ouvrir des possibilités d'options et de développer un style du professeur, davantage mis en position d'accompagnateur (fournir un cadre, des clés et aider à faire avancer des projets individuels ou collectifs) qui répondent ainsi autrement au besoin de faire.

- Des programmes plus courts laissant à des enseignants formés aux pédagogies efficaces et différenciées trouver un enseignement adapté au public en vue d'atteindre le socle commun pour tous ( A lier au point précédent)
- Handicap, comment renforcer la possibilité de se projeter ? de faire ?
- Quelle proportion pour la partie diversification vs. Socle commun ?

*A côté des dispositifs universels (programmes, pédagogies, ect...), quelles logiques de ciblage sur les enfants les plus vulnérables ?*

*Divers dispositifs de prise en charge des élèves : remédiation, soutien individuel (voir note soutien scolaire), projets pour les élèves à besoin spécifique*

*Ciblage financier sur les établissements ou les élèves ?*

En matière financière, l'Union européenne et l'OCDE préconisent d'affecter davantage de ressources aux établissements accueillant des élèves en difficulté. Deux modalités se rencontrent parmi les Etats membres : le ciblage sur les écoles des territoires en difficulté et celui sur chaque élève socialement défavorisé, quel que soit l'établissement dans lequel il est scolarisé. L'Union européenne souligne que la première modalité ne permet pas d'aider un élève scolarisé en dehors de sa zone de résidence ou une école accueillant des élèves défavorisés dans une zone globalement prospère<sup>[1]</sup>. La seconde

<sup>79</sup> F. Taddéi Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs, un défi majeur pour l'éducation du 21<sup>ème</sup> siècle

[1] « Reducing Early School Leaving », document de travail de la Commission, 2011.



modalité présente également l'avantage d'inciter les écoles à accueillir des élèves défavorisés dans les systèmes de libre choix.

Le principe des « zones d'éducation prioritaire », mis en œuvre par la France depuis 1981, a été repris plus récemment par Chypre et par la Grèce par exemple. Le système espagnol PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) repose sur une logique similaire.

#### **Les politiques conduites en France**

La politique d'éducation prioritaire en France a été lancée en 1981 avec la création des « zones d'éducation prioritaire » (ZEP), qui inauguraient une logique de discrimination positive, avec l'attribution de moyens plus importants aux établissements situés dans des zones défavorisées. Cette politique reposait également sur une logique de partenariat entre l'éducation nationale et d'autres acteurs (collectivités territoriales, associations, familles) autour d'un projet territorial.

A la suite des émeutes urbaines de l'automne 2005, un nouveau dispositif, les « réseaux ambition réussite » (RAR), ont été lancés à la rentrée 2006. Les RAR devaient être recentrés sur un nombre plus réduit d'établissements, afin d'éviter le « saupoudrage ». Une nouvelle réforme est lancée à la rentrée 2010 avec le dispositif CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite), étendu aux écoles primaires à la rentrée 2011 sous l'acronyme ECLAIR. Le programme ECLAIR insiste sur les prérogatives du chef d'établissement et sur la discipline, avec le fléchage des moyens supplémentaires vers la création de postes de « préfets des études ». Une nouvelle inflexion est donnée à la suite des élections de 2012, avec le retour de postes d'enseignants supplémentaires en primaire dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

Cette succession rapide de réformes à partir de 2006 rend difficile leur évaluation et l'appropriation des dispositifs par les acteurs de terrain. Le CESE souligne également un manque de continuité dans le pilotage de la politique d'éducation prioritaire.

Les Pays-Bas appliquent quant à eux un système relevant de la seconde modalité, la dotation attribuée aux établissements pour chaque élève étant pondérée en fonction de ses difficultés sociales. Une étude a montré que ce système conduisait à ce que les écoles avec une forte proportion d'élèves défavorisés aient un ratio d'enseignants par élève supérieur de 58 %<sup>[2]</sup>. En Irlande, le système DEIS (Delivering Equality of Opportunity in Schools) lancé en 2005 repose sur l'attribution de ressources supplémentaires aux écoles dépassant un certain seuil d'élèves défavorisés.

De nouveaux programmes destinés à renforcer les ressources des écoles en difficulté ont été lancés au cours des années de crise, notamment dans le but de lutter contre le décrochage. En Espagne par exemple, depuis 2011, des contrats peuvent être signés entre les autorités régionales et les écoles en difficulté (*Contratos-programa con Centros Educativos para el Incremento del Éxito Escolar*), qui fixent des objectifs de redressement et garantissent des moyens. Aux Pays-Bas, depuis 2012, des accords volontaires entre l'Etat, les municipalités et les écoles récompensent les établissements qui parviennent à maintenir le taux de sortie du système scolaire en dessous d'une cible, et les régions reçoivent des fonds pour organiser la lutte contre le décrochage scolaire. De plus, en France, plusieurs programmes lancés depuis les élections de 2012 et confirmés par la loi de programmation du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école sont ciblés sur les écoles des territoires en difficulté : programme « plus de maîtres que de classes », scolarisation des enfants en maternelle avant l'âge de 3 ans, affectation des moyens supplémentaires programmés sur le quinquennat. La Roumanie a quant à elle décidé d'une allocation plus importante pour les établissements en zone isolée ou accueillant des publics défavorisés et d'attribution de bourses et d'accès gratuits aux cantines et foyers pour les élèves scolarisés loin de leur domicile.

---

[2] Ladd, H. and E. Fiske (2009), "The Dutch Experience with Weighted Student Funding: Some Lessons for the U.S.", Working Papers Series.

### *Quelques politiques conduites dans d'autres pays européens*

Le rapport « *EURO-Pep. Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe réalisé à la demande de la Commission européenne* », réalisé en 2009 à la demande de la Commission européenne, montre que la problématique de l'éducation prioritaire est commune à de nombreux pays européens, et que le constat de ses difficultés l'est également. On présentera ici l'exemple de trois pays, l'Angleterre, la Belgique et la Suède.

#### *Angleterre*

L'Angleterre a une pratique ancienne dans la définition de zones prioritaires : des Educational Priority Areas ont été créées dans les années 1970 et ont inspiré la création des ZEP en France en 1981. Les gouvernements travaillistes au pouvoir à partir de 1997 ont pris de nombreuses initiatives pour relancer cette politique et lutter contre les inégalités à l'école.

Le programme *Excellence in Cities (EiC)* a été lancé en 1999, d'abord dans le secondaire, puis élargi au primaire. Il repose sur une série d'actions ciblées sur des groupes : *Learning Mentors* pour les élèves sous-performants, *Learning Support Units* pour les élèves menacés d'exclusion pour raisons disciplinaires, *Gifted and Talented Pupils Programme* pour les élèves doués et surdoués. C'est également dans ce cadre qu'ont été lancées les « écoles étendues », ou *Full Service Extended Schools (FSES)*. Il s'agit d'offrir sur le site de l'école une gamme de services complémentaires à l'éducation des enfants, tels que des services de santé, de formation pour adultes, des activités communautaires, du soutien scolaire et des services de garde en dehors des heures d'école.

Les initiatives visent à inclure une action renforcée sur les élèves et les établissements en difficulté au sein de programmes universels, afin d'éviter l'effet de stigmatisation. Ainsi, si le programme FSES doit être mis en œuvre par tous les établissements, ce sont ceux des quartiers en difficultés qui proposent les programmes les plus étendus. De même, le programme *Every Parent Matters* lancé en 2007 se présente comme ouvert à tous les parents mais vise surtout à répondre aux besoins des parents en difficulté : il propose des apprentissages de base pour les parents et une formation aux autorités locales pour organiser des sessions d'information des parents.

Des résultats positifs ont été observés puisque l'écart entre les établissements participant au programme EiC et les autres à l'examen du GCSE est passé de 12,4 % en 2001 à 6,9 % en 2005.

#### *Belgique*

Le principe de libre choix de l'école, garanti par la constitution belge, crée une forte concurrence entre les établissements pour recruter les meilleurs élèves et induit de la ségrégation, associée à un haut niveau d'inégalités. La Belgique est le pays où la variance entre élèves en mathématiques, dans l'enquête PISA 2003, était la plus forte, avec une forte part expliquée par la variance inter-écoles.

Les politiques éducatives relèvent depuis 1989 de la compétence des communautés linguistiques. Au sein de la communauté française, les ZEP créées en 1989 en s'inspirant du système français ont été remplacées en 1998 par le dispositif des « discriminations positives ». L'affectation des moyens aux établissements est modulée en fonction de l'origine socioéconomique des élèves, par le calcul d'un indice socio-économique attribué à chaque quartier. Ces moyens supplémentaires peuvent être utilisés de plusieurs manières : moyens humains supplémentaires sous forme de « périodes-professeurs » ou pour engager des personnels non enseignants (éducateurs, assistants sociaux, puéricultrices...), achat de matériel, réalisation d'activités culturelles et sportives, etc. L'attribution des moyens supplémentaires est subordonnée à l'approbation du projet d'utilisation par une commission, locale pour le primaire, nationale pour le secondaire.

La politique mise en place par la communauté flamande est similaire mais présente quelques différences. Pour déterminer les moyens supplémentaires attribués aux écoles situées dans des zones défavorisées, les Flamands recueillent directement des données sur les difficultés sociales des élèves, alors que les francophones passent par le quartier pour éviter les problèmes de respect de la vie privée. D'autre part, les francophones séparent le traitement des difficultés sociales de celui des difficultés linguistiques des élèves étrangers « primo-arrivants », qui font l'objet d'un dispositif spécifique de « classes passerelle », alors que les Flamands traitent les deux questions dans le cadre d'un même dispositif.

#### *Suède*

A partir de la fin des années 1980, la Suède a fortement développé la décentralisation de l'éducation et le libre choix des parents, qui peuvent choisir entre les écoles publiques et les écoles privées tout en conservant le bénéfice des financements publics. Les difficultés des élèves d'origine étrangère sont fortes et persistantes. Les enquêtes PISA et TIMSS ont mis en évidence le haut niveau d'inégalités lié à l'origine étrangère.

Au cours des années 1990, la Suède a créé une « filière individuelle » pour les élèves n'ayant pas le niveau de compétences requis pour entrer dans le secondaire supérieur (lycée), afin de leur permettre de combler leur retard. 7,4 % des élèves de

l'école secondaire supérieure, et ce taux monte jusqu'à 20 % dans certaines municipalités. Les difficultés des élèves de la filière individuelle sont de nature diverse : il peut s'agir de problèmes de motivation, d'hyperactivité et de concentration, d'un syndrome autistique de type Asperger, ou d'autres difficultés d'apprentissage. Les élèves d'origine étrangère y sont surreprésentés (37 % des élèves ont un ou deux parents nés en dehors de la Suède). La filière individuelle parvient mal à atteindre ses objectifs de raccrochage : le pourcentage d'interruption d'études avant leur terme y est de 27,9 %, contre 7,3 % pour les autres filières.

Un rapport de 2005 du ministère de l'intégration ont montré une « *tendance du système éducatif à réduire les différences entre les individus et les groupes à des différences culturelles pas clairement définies et établies. Cette ségrégation structurelle tend souvent à développer des politiques éducatives de diversité limitées aux écoles ayant un grand nombre d'élèves d'origine étrangère au lieu de développer une politique générale de diversité pour la totalité des écoles* ».

### ***A côté des objectifs sur le socle commun, établir des objectifs publics de remontée des niveaux pour les 15/20% des élèves du haut de la distribution les meilleurs (pour élargir la base des élèves au dessus des niveaux 5 et 6)?***

- Revoir à cet aune le socle commun et les approfondissements aux différents niveaux du primaire et secondaire ?.
- Etablir des objectifs publics de remontée des niveaux pour les 15/20% des élèves les meilleurs, et pas seulement pour les décrocheurs. Dans tous les pays, des dynamiques jouent sur le bas et/ou le haut, mais pas de manière homogène, ce qui dessine plusieurs trajectoires possibles, même si in fine les systèmes les plus performants le sont autant au niveau des élèves performants que les plus fragiles.

### ***Des parcours d'excellence en cours de diffusion en Allemagne : logique de niveau valorisée et contrepartie avec une responsabilité sociale accrue***

Depuis le choc pisa, l'Allemagne a à la fois innové au plan des pédagogies dans les établissements difficiles, dédié des ressources aux élèves en difficulté, tout en favorisant davantage la possibilité d'une différenciation par le haut. Dans tous les Länder des modalités de parcours d'excellence ont été mises en place, qui sont mises en œuvre librement au niveau des établissements. Les très bons élèves dans certaines disciplines peuvent par exemple suivre des options d'approfondissements ou rejoindre pour certains modules d'autres classes de niveaux supérieures, tout en restant dans leurs classes. La logique poursuivie est celle d'une trajectoire. A terme, les bons élèves peuvent par exemple commencer à passer des modules à l'université, ce qui permet de faire le lien entre le secondaire et l'enseignement supérieur. Par ailleurs, l'excellence des élèves est valorisée, ce qui rend l'école publique attractive tout en évitant un clivage trop forts entre élèves. Les très bons élèves sont par ailleurs incités à prendre une forme de responsabilité sociale, par exemple en contribuant sous forme de tutorat d'élèves plus jeunes en difficulté. Ce tutorat est facilité par l'organisation du système entre collège et lycée au sein de mêmes établissements.

Cela pourrait supposer de partager une vision sur la formation des capacités et des talents qui renvoie potentiellement à un double enjeu : pour la société de la connaissance (créer de futurs innovateurs, créateurs et entrepreneurs) et au regard des normes de nos sociétés d'individus qui valorisent le « faire » et la différenciation dans le cadre du processus d'individualisation (équiper chacun en « capacités » pour qu'il soit en mesure de trouver une place dans la société, d'y cheminer comme acteur de sa vie en lien avec les autres et de s'y construire).

### **Quels indicateurs pour monitorer la stratégie ?**

- Taux d'élèves en dessous du niveau 2
- Taux d'élèves au-dessus du niveau 5
- Sentiment d'injustice à l'école
- Lien avec les professeurs
- Aimer l'école ? Se sentir confiant dans la tâche scolaire ?
- Se sentir capable de faire des choses ?

**V. Wisnia-Weill et C. Collombet**

## Annexes

### **Note Bien-être :**

<http://www.strategie.gouv.fr/content/bien-%C3%AAtre-%C3%A9I%C3%A8ves-NA313>

### **Audition de Bernard Claux**

Responsable du dispositif « Equipes mobiles de sécurité » (EMS) dans l'académie de Créteil

5 mars 2014

Présentation du dispositif EMS (dispositif dédié à la prévention des violences en milieu scolaires). La 1<sup>e</sup> EMS a été créée à Versailles et Créteil (rôle actif de B. Claux), puis s'est étendue ailleurs (Lille, etc.)

Avant cela : Centre académique d'Aide aux Ecoles et aux Etablissements (CAEE) de Versailles (2001).

### Question du climat scolaire

Les EMS font travailler ensemble enseignants, CPE, psychologues scolaires et éducateurs dans plusieurs établissements scolaires.

Parfois d'y ajoutent des ateliers-relais pour les élèves en difficulté.

Depuis la rentrée 2009, à un module éducatif (5 personnes) s'ajoute un module sécurité (5 personnes issues de la police, de la sécurité privée, de la gendarmerie, et des assistants d'éducation expérimentés). Les deux modules peuvent intervenir de façon simultanée ou pas.

L'attente semble avoir évolué en matière d'accompagnement des enseignants : à la prise en charge pédagogique des élèves doit s'ajouter une prise en charge éducative. Sur ce point, les mentalités évoluent peu à peu dans le monde éducatif.

Sur le terrain, il y a une forte demande des chefs d'établissement pour que la question du climat scolaire soit intégrée au projet d'établissement, aux préoccupations quotidiennes.

La demande est désormais plus pérenne, plus intégrée aux autres actions éducatives (auparavant : fortes réticences).

Il faut prendre en compte l'ensemble des éléments qui participent de l'amélioration du climat scolaire : faire travailler ensemble des professions différentes, sur le long terme.

Profils des élèves concernés par la violence à l'école :

- Elèves issus du décrochage
- Elèves qui ont affaire avec la justice (qui sont en voie de marginalisation)
- Elèves souffrant d'une paupérisation forte

On observe une bascule en classe de troisième (premières vraies exclusions pour violence ou délinquance ; problème quand ces jeunes ont atteint l'âge de 16 ans : fin de la scolarité obligatoire).

Le décrochage d'enfants très déphasés ne pose pas de problème aux enseignants, tant qu'ils ne dérangent pas le cours.

Si les parents sont accompagnés, ils s'impliquent et on peut rattraper les élèves (*NB MCN : cf. « mallette des parents »*)

La clé : coordination pédagogique (professeurs + administration) + implication des parents

Il faut que l'établissement scolaire soit protecteur (garantir la sécurité des élèves - et des enseignants -) et que les élèves soient « cadrés » à l'école (respect des règles). Sinon, c'est un problème de violence institutionnelle à leur égard. La question pédagogique en cours n'est pas la première variable dans l'absentéisme des élèves, mais une fois en cours de rattrapage cela devient indispensable

D'où l'importance de la posture d'autorité des CPE et des enseignants.

La violence dure est aux abords des écoles, pas dans l'école.

L'EMS intervient aussi aux abords des écoles (logique d'îlotage dans le 93 : maraudes d'une commune à l'autre, d'un établissement à l'autre). Les élèves apprécient cette sécurité (relative).

L'EMS peut aussi être sollicitée par la police (en cas de blocus d'établissement).

MAIS manque de fluidité dans la communication en dehors de l'Education nationale (les CPE sont coupés de l'ASE et de la justice). La fluidité est plus grande avec la police.

Il faudrait que certains établissements scolaires aient un service éducatif en leur sein (psychologue scolaire+éducateur).