

HISTOIRE

De la Gaule à la Renaissance,
les prémices du système éducatif

COACHING

Rassurer les parents et redonner
confiance aux adolescents ?

RECRUTEMENT

De nouvelles écoles pour
former les futurs enseignants

La revue de

L'éducation

N° 1 / Juin-juillet 2014

NOUVEAU

Réinventons l'école de demain

Bimestriel

DOSSIER

LES RYTHMES SCOLAIRES

*Premier bilan
d'une réforme
contestée*

SCIENCES

Apprentissages chez l'enfant

Améliorer les pratiques
pédagogiques grâce
aux neurosciences

TRIBUNE

Harcèlement sur internet

Sensibilisation
et prévention

Entretien avec

**Philippe
Meirieu**



Gloire Ann Nidya Uma Sofia Beli Soraya Sophy Jessenia Lola Badria Aarsi Nakanadi
 Liz Vagdevi Lorena Raha Nicia Tsoga Elena
 Sadie Gabriella Eva Mona Pooja Camila Alicia Eliana Julie Marianela Sincere Lizy
 Taneen Setara Aude Clemence Yao Parween Mirembé Carol
 Qali Nageshwari Pavitra Yakta Soraya Trece Ofelia Lina Anita Paula
 Souzhan Katherine Marlene Kameshi Selam Patni Violeta Bianca Kapardine Charlen
 Farai Tarika Sarvata Marwa Cali Keicha Maelle Karina Kinah
 Aashaka Yagana Ailen Ava Nyawela Helena Cali Keicha Maelle Karina Kinah
 Marta Fernanda Fumanya Jila Reihana Mehri Silvia Catalina Ruth
 Gabriela Pavan Reshawna Kellyna Miantama Irene Natali Rosario Amina Kanala
 Brunelle Tarisai Dyna Ariane Melissa Irene Natali Rosario Amina Kanala
 Eden Larissa Hina Graciela Luliza Paula Mahi Lahela Leyla Nakanadi Naari
 Komal Paymaneh Caroline Beli Aarti Lara Valeria Rosa Berta Tina Karen Beatriz Shakizadah
 Belen Rasa Tamela Maheen Carolina Josepha Milena Paula
 Ishani Lidilya Julia Deisy Josepha Milena Paula
 Mahiya Aarati Angie Candis
 Isha Valentina Anouk Daniela Leocadie Liu
 Kanyaratna Salina Angelica Michelle
 Yami Kanta Mastana Nataly
 Lilamayi Farah Elsa Luana
 Emerithe Salah Shararah
 Ashanti Cho Asma Jenny Nancy
 Sandi Alejandra Ann
 Habel Nabhasi Prabha Malebogo
 Rose Brenda Norah Lorha Monica
 Heliocha Negeen Mala Nubia
 Maria Vmila Michele Majo Lindiwe
 Mela Andrea Antonella Pavana Heena
 Carla Banchi Ilda Diquene
 Pauline Tilsa Charini Barbara Grace Ishani Jessenia
 Aung Charvee Raquel Amara Chandi Ivonne Lina Ingrid Nalani
 Belour Sandra Ariya Indira Bertille Mina Susana Katherine Leslie Cinthya Julietta Affoué
 Amanda Tanazy Dorita Francisca Payal Lucia Nicol Zola Lilavati Leila
 Stella Vitoria Zohra Mariana Sophia Ila Radika
 Debora Behrukh Tania Jennifer Ursula Claire Bahar Zineb
 Ascencion Cecelia Cecile Marthe Irina Farelle Aminata Deborah
 Paywand Marina Azar Azar Vukla Valeria
 Michelle Miantama Huma Badria Mariana Suyai Jomaphie Liu Nakanadi

**50 000 femmes meurent
chaque année des suites d'un
avortement clandestin.**

Protégeons le droit des femmes à décider librement
d'avoir ou non des enfants.

Agissons sur www.names-not-numbers.org





Rythmes scolaires, vaincre les réticences

Depuis la publication en janvier 2013 du décret sur l'organisation du temps scolaire dans les écoles primaires, la *réforme des rythmes scolaires* a fait couler beaucoup d'encre et descendre dans la rue des milliers d'opposants. Pourtant, ce projet initié par l'ancien ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, n'est pas particulièrement novateur. En 2010, son prédécesseur rue de Grenelle, Luc Chatel, avait ainsi lancé une Conférence nationale sur le sujet, suite à un avis de l'Académie de médecine mettant en cause l'aménagement du temps scolaire dans notre pays. Et, déjà à l'époque, le rapport d'orientation remis par la Conférence nationale préconisait notamment 9 demi-journées de classe hebdomadaires. En effet, de l'avis même de tous les chronobiologistes et pédopsychiatres, la semaine de quatre jours instaurée en 2008 n'était pas adaptée aux enfants (les journées d'école des petits Français étant très chargées et plus longues que celles de leurs camarades étrangers).

La nouvelle réforme ne pouvait donc être que bénéfique pour les élèves du primaire et sa mise en place aurait dû s'effectuer sans grandes difficultés. Cela n'a pas été le cas pour plusieurs raisons. En premier lieu, la résistance au changement a été particulièrement vive chez les enseignants, certains d'entre eux dénonçant une charge de travail accrue. Deuxièmement, une confusion entre rythmes scolaires et activités périscolaires a été entretenue. Ces dernières

relèvent des prérogatives des collectivités territoriales et n'ont pas un caractère obligatoire. Autrement dit, une commune peut refuser de mettre en place des activités périscolaires tout en respectant les rythmes. Mais cela irait à l'encontre de l'esprit de la réforme (avant la rentrée de 2013, seuls 20 % des écoliers avaient accès à des activités culturelles ou sportives le mercredi matin...). Et pour ceux qui évoquent un coût non négligeable pour les villes – ce qui est vrai –, notons que des collectivités territoriales, notamment rurales, ont su s'organiser pour trouver des

solutions qui soient dans l'intérêt des enfants. D'ailleurs, c'est peut-être cela le véritable nœud du problème. La réforme a fait que de nouveaux in-

tervenants extérieurs ont investi les écoles, ce qui a bousculé les habitudes et occasionné certains blocages idéologiques. Il est par exemple anormal que, dans certaines communes, les parents et les animateurs n'aient pas eu droit à la parole, au motif qu'ils n'appartenaient pas à la communauté éducative. Une vision très restrictive de ce que peut être une telle communauté !

Enfin, quelques élus n'appartenant pas à la majorité actuelle ont tenté de *torpiller* la réforme, en oubliant que le précédent gouvernement, à l'initiative du débat, n'avait pas eu le courage politique de la lancer à moins d'un an de la Présidence de 2012. Mais, au final, sur le terrain, lorsque la communication et la concertation sont au rendez-vous, les différentes parties prenantes arrivent toujours à se mettre d'accord. ■

**Communication
et concertation sont
un préalable indispensable...**

Rendez-vous
page 57

**POUR VOUS
ABONNER**

SOMMAIRE

N°1 / Juin-juillet 2014

03 ÉDITO

06 ENTRETIEN

avec Philippe Meirieu

10 ACTUALITÉS

10 Collège des Bernardins Il n'y a pas de justice sociale sans une école efficace

12 Actus générales Un nouveau barème pour les dictées / Pénurie de profs de maths / Le directeur de la Dgescio démissionne / Les résultats des lycées ont été publiés

14 TRIBUNE

Prévention du cyberharcèlement
de Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette

16 DOSSIER

Rythmes scolaires : premier bilan
2014 verra se généraliser la semaine de quatre jours et demi dans toutes les écoles primaires.

26 DOSSIER

Le coaching, nouveau graal ?
Montée des inégalités, décrochage scolaire..., autant de facteurs favorisant la recherche de nouvelles formes d'accompagnement.

36 HISTOIRE ET ÉDUCATION

36 De la Gaule à la Renaissance
Primus Magister et autres sorbonagres...

40 Entretien avec Claude Lelièvre





44 PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE

Formation des enseignants Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation ont ouvert leurs portes à la rentrée 2013.

48 NOUVELLES TECHNOLOGIES

48 Cours en ligne Les Mooc vont révolutionner l'enseignement supérieur et la transmission des savoirs.

54 Brevet informatique et internet Malgré l'omniprésence du numérique, le B2i peine à trouver sa place au sein de l'école.

58 SCIENCES ET SANTÉ

Apprentissages chez l'enfant La compréhension du fonctionnement du cerveau permettra aux enseignants d'améliorer les processus d'acquisition.

62 ÉDUCATION À L'ÉTRANGER

Le système allemand Un modèle en profonde mutation depuis dix ans



La revue de **L'éducation**
Reinventons l'école de demain

est éditée par
media 21 éditions
SAS au capital
de 8 500 euros

Siège social :
65 av. Puvis de Chavannes
92 400 Courbevoie
Tél. : 09 50 08 70 40
Fax : 09 72 26 70 06
www.media21-editions.fr
contact@media21-editions.fr

Représentant légal
Jean-Philippe Elie
Principal actionnaire
Jean-Philippe Elie
Directeur de publication
Jean-Philippe Elie

Rédacteur en chef
Jean-Philippe Elie
jp.elie@revue-education.fr

Direction artistique
Sylvain Galy
Philippe De Vos

Photos, illustrations
Corbis, Sipa, Fotolia.com

Couverture
© Floresco Productions/
Cultura/Corbis

**Ont collaboré
à ce numéro**
Jean-Philippe Bay,
Estelle Levresse,
Olivier Marbot, Sofien
Murat, Frédéric Sécher,
Stéphanie Zeitoun

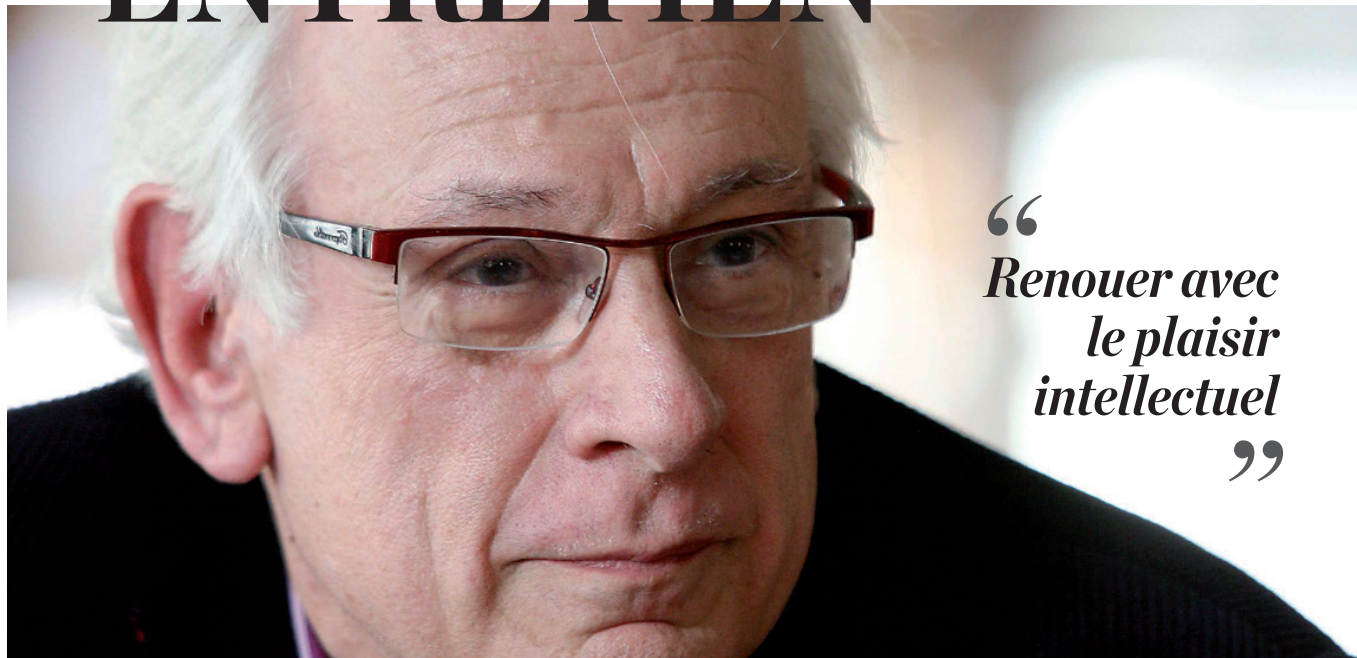
Publicité
Sylvain Galy
publicite@media21-
editions.fr
Tél. : 06 26 90 46 68

Abonnements
media 21 éditions
65 av. Puvis de Chavannes
92 400 Courbevoie
Tél. : 09 50 08 70 40
Fax : 09 72 26 70 06
abo@revue-education.fr

Dépôt légal : à parution
ISSN : en cours
N° CPPAP : en cours
Prix au numéro : 4,50 €

media 21
EDITIONS

ENTRETIEN



“
*Renouer avec
le plaisir
intellectuel*
”

© Pascal Fayolle/Sipa

Avec **PHILIPPE MEIRIEU** PROPOS RECUEILLIS PAR JEAN-PHILIPPE ÉLIE

Dans un ouvrage collectif, *Le plaisir d'apprendre*, le pédagogue Philippe Meirieu nous invite à une réflexion sur les problèmes que rencontre actuellement le système éducatif.

Vous affirmez que le plaisir d'apprendre reste l'acte fondateur de toute éducation. Cet acte a-t-il toujours existé ?

Philippe Meirieu : Il n'y a pas d'activité intellectuelle de haut niveau sans plaisir. Celles et ceux qui se sont instruits, qui ont découvert des savoirs, ont eu du plaisir à apprendre. Ce sont eux qui ont fait progresser les connaissances et les ont transmises à d'autres. Il ne peut y avoir d'éducation sans la découverte du plaisir d'apprendre. Or, pourquoi y a-t-il aujourd'hui un problème ? Marcel Gauchet l'explique très bien dans le livre. Nous vivons une mutation anthropologique fondamentale : pendant des millénaires, les hommes ont souffert par le corps et

se sont élevés par l'esprit. De nos jours, le lieu du plaisir, c'est le corps. Et, pour beaucoup d'enfants et d'adultes, l'apprentissage devient une source de difficultés, voire de souffrances. De manière caricaturale, l'école contraint les élèves à « se prendre la tête » quand ils ne demandent qu'à « prendre leur pied ». Nous vivons dans une exaltation de la jouissance du corps, avec toutes les prothèses possibles, qui délégitime assez largement le plaisir intellectuel. D'où l'importance fondamentale pour les enseignants de remettre « ce plaisir d'apprendre » au premier plan de leurs préoccupations et d'en faire un levier essentiel de la démocratisation de l'école. Certes, il y a toujours eu

des êtres qui ont vécu le plaisir d'apprendre. Cela concernait des sociétés où apprendre était perçu comme une forme d'élévation, d'accès vers des œuvres de l'esprit, évidemment réservées à un petit nombre mais considérées comme éminemment désirables, au-dessus de tout le reste. Aujourd'hui, ce que Bernard Stiegler nomme « le capitalisme pulsionnel » pousse les individus à consommer toujours plus, et de plus en plus rapidement. Apprendre apparaît donc comme une entrave à la jouissance immédiate au point que ceux qui ne savent pas quels trésors de satisfactions cela renferme peuvent même chercher à s'en passer.

Dans certains établissements, être en tête de classe est un handicap, on stigmatise l'intelligence et la connaissance. L'école n'est plus valorisée comme vecteur de réussite ?

P.M. : La promesse scolaire portée par l'élitisme républicain – « *Travaille et tu réussiras, tu seras promu dans la société* » – s'est effritée avec le temps. Toutes les évaluations et enquêtes montrent bien à quel point l'école peine à réduire les inégalités. On comprend que, dans ces conditions, l'effort intellectuel qu'elle demande soit globalement dévalorisé.

Pourquoi stigmatise-t-on le bon élève considéré comme un « bouffon » et, parfois même, comme une « lopette » ? Sans doute parce qu'il se soumet aux règles d'une institution scolaire assez largement délégitimée. Mais aussi parce que ses camarades ne croient plus dans la valeur de l'étude et du travail intellectuel. Il serait intéressant, à cet égard, de comparer le comportement des filles et celui des garçons. Les premières ont de meilleurs résultats car elles fournissent, majoritairement, un plus gros travail, elles prennent le travail scolaire beaucoup plus au sérieux. Pour les seconds – et, en particulier, les « élèves difficiles » –, le fait de se plier aux règles de l'école est vécu comme une humiliation : ils ont trop perdu « au jeu » et considèrent qu'il ne faut plus jouer. Dans certains cas, même, ils développent une forme de violence, quand ce n'est pas de brutalité, qui met hors-la-loi la réflexion, la parole et le débat. Voilà qui est préoccupant pour l'école et la démocratie. Voilà à quoi notre école ne saurait se résigner.

L'école évolue vers un utilitarisme scolaire. Les parents et les élèves ne sont-ils pas devenus consommateurs d'un service ?

P.M. : Pour moi, l'école n'est pas un service, c'est une institution. Et la valeur d'une institution ne se mesure pas – ou, au moins,

pas seulement – à la satisfaction de ses usagers : elle est liée, en revanche, à sa capacité à incarner des principes. Ainsi, ce qui fait la valeur de l'école, c'est sa capacité à incarner « le droit à l'éducation » pour toutes et tous : elle doit offrir à chaque élève, de manière équitable, les outils et les œuvres permettant de comprendre le monde et de le renouveler. Elle doit permettre à chacune et à chacun de découvrir le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre, sans lesquels aucune véritable réussite scolaire n'est possible, aucun accès au débat et à la citoyenneté démocratique n'est envisageable. Or, on voit bien que, comme la médecine ou la justice, l'école a subi une forme de désinstitutionnalisation. Chacun considère que le plus important est la satisfaction de ses aspirations personnelles, même si c'est au détriment du projet collectif. Et cela est d'autant plus vrai quand ce projet collectif n'est pas suffisamment porté au niveau politique, quand il n'y a plus de cap éducatif clair et que l'on n'est pas mobilisé ensemble sur un avenir commun... C'est pourquoi il ne sert à rien de stigmatiser l'individualisme des « consommateurs d'école » : il vaut mieux leur proposer une école dont l'ambition soit forte, à laquelle ils puissent adhérer et, même, qu'ils aient envie de contribuer à construire.

Ce consumérisme, est-ce une posture des enfants ou des parents ?

P.M. : C'est un comportement largement partagé... Et fortement encouragé par le système de notation comme par nos méthodes de sélection. Certains enseignants l'alimentent, d'ailleurs, à leur insu. Quand ils agissent comme si la bonne note ou la punition étaient les seuls moyens de mobiliser l'attention et l'effort des élèves. Ou bien encore quand ils leur laissent penser que seule l'utilisation immédiate, en dehors de l'école, des savoirs scolaires légitime leur enseignement. Ainsi, explique-t-on à un élève d'école primaire que

l'apprentissage de la soustraction est nécessaire pour bien vérifier sa monnaie quand il fait ses courses... C'est vrai, mais cela ne peut pas être le seul moyen de le mobiliser sur les mathématiques, car cela abolit finalement la question fondamentale du plaisir d'apprendre et de comprendre... Cela rabat la connaissance sur la seule utilisation matérielle à court terme ! C'est pourquoi il faut absolument « réinternaliser » la question du plaisir d'apprendre, la mettre au cœur des pratiques pédagogiques.

Comment faire pour y parvenir ?

P.M. : Ce n'est pas facile tant la pression est forte ! Souvent, c'est l'élève lui-même qui demande : « *À quoi ça sert ?* ». Et nous devons lui montrer que ça sert d'abord à « se sentir intelligent ». Que la valeur des savoirs ne se juge pas seulement à leur « employabilité » immédiate, mais à leur « saveur », à leur capacité à nous permettre d'y voir plus clair en nous et dans le monde, à la satisfaction que l'on peut avoir à faire des liens entre des faits désordonnés, à la joie de se dégager de notre chaos psychique pour penser et comprendre... Pour accéder à des outils transférables, à des concepts, des modèles et des théories... Pour prendre plaisir à découvrir des œuvres qui nous relient aux autres...

Est-ce que la transmission de la culture est en danger en France ?

P.M. : L'utilitarisme est aujourd'hui assez largement dominant et, quand l'école ne parvient plus à jouer son rôle de promotion sociale, dans une société où dominant l'incertitude sur l'avenir et le chômage de masse, il rend dérisoires toutes nos injonctions au « travail utile ». Je sais que ce phénomène est vécu par beaucoup comme une catastrophe, mais je crois qu'il faut, au contraire, le vivre comme un défi : un défi pour instaurer un autre rapport au savoir, un défi pour mettre le plaisir d'apprendre au cœur du système. C'est pourquoi je plaide pour une école qui ne renonce pas à



ENTRETIEN

Avec PHILIPPE MEIRIEU

→ des ambitions culturelles fortes. Une école qui se coltine avec les questions que se posent tous les enfants et les adolescents sur la vie, l'amour et la mort, sur l'infini et l'inconnu, sur l'origine du monde et les dangers qu'il encourt... Il ne s'agit pas pour autant, bien sûr, de remplacer les savoirs par de vagues discussions ou de s'abîmer dans le psychologisme ; il ne s'agit pas, non plus, de renoncer aux exigences de rigueur, de justesse et de vérité, constitutives de l'institution scolaire. Il s'agit d'entrer dans les savoirs à travers leur dimension proprement culturelle, en écoutant ce qui résonne en eux et

les laissons seuls avec leurs questions, nous les livrons aux marchands, nous les précipitons dans les bras des pires illusionnistes. Nous avons un devoir à leur égard : leur permettre de découvrir que l'effort intellectuel que nous leur demandons permet d'accéder à plus de satisfactions que les facilités des démagogues.

Dans le livre, vous écrivez que l'enseignement est un métier impossible. Pour quelles raisons ?

P.M. : C'est Freud qui explique que la psychanalyse, l'éducation et la politique sont trois métiers

P.M. : Les psychologues s'accordent pour affirmer que l'enfant est, à la naissance, dans une forme de « narcissisme infantin » : il veut avoir satisfaction sur tout. Le rôle de l'éducateur est de lui apprendre à surseoir à la toute-puissance de la pulsion ; il doit l'aider à desserrer les mâchoires entre la pulsion et l'acte pour laisser la place à la pensée. Voilà quelque chose d'absolument fondamental. Il faut relire Janusz Korczak, un pédagogue essentiel à mes yeux : pour lui, l'éducateur ne doit jamais répondre immédiatement à l'enfant – ni pour lui donner satisfaction, ni pour lui refuser définitivement ce qu'il

“Rien n'est plus destructeur que de ne pouvoir jamais être fier de quoi que ce soit !”

permet à toutes et tous de se comprendre et de comprendre le monde. Il s'agit de traiter les savoirs comme des « œuvres », au sens le plus fort du terme, en les approchant à travers leur histoire et en retrouvant, autant que possible, le sens de leur émergence. Il s'agit d'« apprendre à comprendre » tout autant que d'« apprendre à apprendre ». Apprendre à comprendre et y trouver du plaisir : tout est là. Et qu'on ne me dise pas que cela est réservé à quelques-uns, que les questions à enjeux culturels forts n'intéressent que les privilégiés ! C'est faux ! Tous les élèves, même les plus en difficulté, peuvent être mobilisés par les œuvres de culture, car cela les renvoie à ce qui les constitue dans leur humanité même. Et, si nous

impossibles. En effet, ils ne peuvent pas vraiment s'exercer sans le consentement de ceux sur qui ils s'exercent. Je ne peux apprendre à la place de quiconque. C'est une des grandes difficultés du métier d'enseignant : je ne peux que créer les conditions les meilleures pour que l'autre s'engage dans les apprentissages... et je n'ai jamais fini de créer ces conditions ! Seul l'élève apprend. Mais il ne peut y parvenir sans moi. Et je dois tout mettre en œuvre pour qu'il apprenne. Mais je ne peux y parvenir sans lui.

Comment réconcilier les jeunes, qui sont dans l'instantanéité, avec le savoir sur le long terme ?

demande. Il doit plutôt lui dire : « Prenons le temps avant de décider. Il faut y réfléchir, anticiper les conséquences possibles, réfléchir à la valeur des choses... » Dans ce cadre, je n'hésite pas à dire que l'éducateur doit imposer les contraintes qui permettent l'exercice de la pensée et l'émergence de la véritable liberté. C'est pourquoi la mission de l'école, et de l'éducation en général, c'est d'apprendre aux enfants à décélérer, à prendre le temps de penser, de s'informer, de débattre et d'exercer leur jugement. Cette décélération est indispensable à la construction de la personne comme du citoyen. Or, actuellement, les enseignants courent après le temps, après les programmes.



© Pascal Fayolle/Sipa

On fuit le silence dans la classe... il faut qu'il y ait, toujours et partout, de l'activité permanente. On est ainsi parfois dans un activisme qui me semble aller dans le sens de ce que notre société a de pire. Or, c'est à cet activisme que nous devons entraîner nos élèves à résister.

Est-ce que le bonheur existe à l'école ?

P.M. : Le bonheur à l'école est dans la réussite exigeante. On peut y accéder à travers ce que je décris dans le livre comme « la pédagogie du chef-d'œuvre », cette pédagogie qui permet de se dépasser, d'apprendre et de créer quelque chose dont on peut être fier. Un des phénomènes qui m'irrite le plus à l'école, c'est l'absence systématisée d'exigence chez ceux-là mêmes qui prétendent l'incarner. Ils croient que le fait de mettre des notes est exigeant, mais, si l'on se contente de pointer des échecs sans accompagner l'élève pour qu'il progresse et se dépasse, on est dans le pire des laxismes.

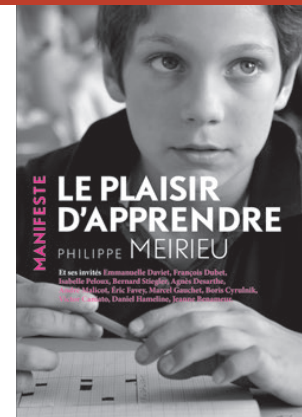
Je suis de ceux qui pensent qu'il faut revisiter la pédagogie des Compagnons du Moyen Âge, celle qui demandait à chaque apprenti de réaliser un chef-d'œuvre, signe à la fois que l'on a compris, que l'on a dépassé les difficultés

rencontrées et que l'on est capable de réaliser quelque chose qui témoigne de tout cela dans un collectif. Signe que l'on a relevé un défi et que l'on peut être fier de ce que l'on a réussi. Beaucoup d'élèves, à l'heure actuelle, ne sont pas accompagnés de manière exigeante pour réaliser quelque chose dont ils pourraient être fiers. C'est dans cette perspective-là que j'avais proposé, en 1998, les Travaux Personnels Encadrés, afin de permettre aux élèves de réaliser des travaux sur le long terme, des « chefs d'œuvre » où ils pouvaient combiner des exigences en matière d'écriture, d'illustration, de recherche documentaire, de classification, de modélisation... Car c'est ainsi que le plaisir et l'effort se réconcilient : quand l'élève sait qu'il a progressé car il a surmonté des obstacles, quand son travail lui a permis d'apprendre et comprendre quelque chose, quand sa compréhension a été mise à l'épreuve à travers une réalisation.

Mais comment faire avec les élèves qui ne sont pas motivés ?

P.M. : Sur la question de la motivation, on entend souvent : « *Il ne réussit pas, car il n'est pas motivé.* » Il faut renverser la formule. Le plus souvent, un élève n'est

BIBLIOGRAPHIE



LE PLAISIR D'APPRENDRE,

par Philippe Meirieu
et ses invités, Éditions
Autrement (2014),
157 pages, 19 euros

pas motivé parce qu'on ne l'a pas aidé de manière exigeante à réussir quelque chose dont il puisse être fier. Il n'y a rien de plus démotivant que l'échec. Certains élèves ont tellement échoué qu'ils le revendiquent, car ils ne se sentent plus exister que par l'échec. Pour eux, il vaut mieux revendiquer d'échouer eux-mêmes que de chercher à réussir et de ne pas y arriver... c'est moins humiliant. C'est pourquoi le meilleur service à rendre à un élève est de l'aider à reprendre un travail jusqu'à la réussite, en faisant alliance avec lui pour lui permettre de se dépasser. Toute l'institution scolaire doit incarner cette exigence, afin que chaque élève puisse donner le meilleur de lui-même. Rien n'est plus destructeur que de ne pouvoir jamais être fier de quoi que ce soit. ■



© Laurence de l'Érline

Il n'y a pas de justice sociale sans une école efficace

Le Collège des Bernardins a organisé, le 2 avril dernier, un colloque ayant pour thème « Pour une école plus efficace et plus équitable : plus d'autonomie ? Une autre gouvernance ? ». **PAR SOFIEN MURAT**

Édifice historique datant du XIII^e siècle et récemment restauré, le Collège des Bernardins⁽¹⁾ est ouvert au public depuis septembre 2008. C'est aujourd'hui un lieu de recherche et de débats pluridisciplinaires sur de nombreux sujets comme la foi, l'histoire ou l'éducation. Le département *Sociétés humaines et responsabilité éducative* organise régulièrement des séminaires, dans lesquels il se propose d'aborder le thème de l'école sous l'angle de son efficacité. Le colloque du 2 avril fait suite à deux années de

recherches sur la compétitivité ou la justice au sein du système scolaire (l'objet du séminaire étant d'identifier et de s'interroger sur les facteurs de l'efficacité de l'école).

Le colloque s'est ouvert par une intervention de Claude Thélot. Cet ancien président de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École en 2003-2004 a rappelé que, dans le rapport portant son nom, le terme d'autonomie n'était pas mentionné contrairement à celui de « responsabilité ». Tout en constatant que ces

deux notions ne devaient pas se concevoir de manière isolée : « *Plus on veut que les établissements soient autonomes, plus l'environnement où cette autonomie se déploie doit être ferme. Le cadre, qu'il soit national ou régional, doit être d'autant plus fort que l'autonomie est importante.* » Mais il apparaît aussi essentiel de définir le contenu de l'autonomie afin que l'école soit plus efficace et équitable : « *Que dois-je rendre autonome et avec quelle ampleur pour que l'autonomie soit au service de l'objectif? Il y a des*

choses que l'on doit donner à l'école, d'autres pas. » Le haut fonctionnaire pense par exemple que les examens doivent rester dans un cadre national. Et si, pour lui, plus d'autonomie est synonyme de plus grande efficacité, il faut rester vigilant quant au risque d'accroissement des inégalités entre les établissements. Pour pallier cela, il propose notamment de donner des moyens égaux à tous les établissements tout en appliquant une différenciation équitable.

Donner un cadre légal à l'autonomie

De nombreuses personnalités sont intervenues tout au long de la journée : Joël Bianco, proviseur du lycée international de Saint-Germain-en-Laye, Monique Aquilina, proviseur du lycée Pasteur de Neuilly, Bernard Hugonnier, ancien directeur adjoint de l'OCDE pour l'éducation, Jean-Michel Blanquer, ancien directeur général de l'enseignement scolaire au ministère de l'Éducation nationale, Gemma Serrano, co-directrice du séminaire *École* du département *Sociétés humaines et responsabilité éducative*, etc.

Ce colloque riche en interventions de qualité a été conclu par Bernard Toulemonde. Pour cet inspecteur général honoraire, en charge de l'enseignement privé au sein du ministère entre 1982 et 1987, les raisons pour lesquelles notre pays a du mal à reconnaître l'autonomie des établissements scolaires sont d'ordre juridique, structurel et surtout culturel. Il rappelle en premier lieu qu'il n'existe pas de définition légale de l'autonomie :

« Il n'y a pas un modèle, il y a des autonomies, c'est un concept facile à prononcer, car personne n'en connaît réellement le contenu. »

Par ailleurs, la structure même des établissements scolaires poserait problème : « *L'école primaire n'a pas de statut, elle vit toujours selon la loi Guizot de 1833 qui oblige chaque commune à avoir une école sous la responsabilité de la municipalité, alors même qu'en 1889 les enseignants sont devenus des fonctionnaires d'État.* » Et c'est bien plus compliqué pour le second degré. Bernard Toulemonde explique : « *Le statut élaboré en 1985, via la loi de décentralisation, est un statut de compromis.* » L'architecture des collèges et des lycées serait totalement baroque, avec la création d'un établissement public local géré par les collectivités territoriales mais obéissant à des règles nationales. L'ancien recteur appelle cela ironiquement « *la déconcentration* » car on y trouve un mélange de centralisation, décentrali-

sation et de déconcentration. Il cite ainsi l'exemple du chef d'établissement qui a plusieurs fonctions dépendant à la fois de l'État et des collectivités territoriales. Ce qui ne favoriserait donc pas l'autonomie.

Enfin, pour des raisons historiques liées à une centralisation vieille de deux siècles et à la culture de l'uniformité, l'Éducation nationale aurait du mal à admettre la diversité, même si certains principaux et proviseurs parviennent à passer entre les mailles du filet. La France est à la traîne sur ces thématiques par rapport à d'autres pays européens comme l'Allemagne ou la Belgique.

S'inspirer des systèmes éducatifs étrangers

Quelles sont les leçons à tirer de ce constat ? Bernard Toulemonde estime en premier lieu qu'il faut convaincre notamment les enseignants sur la question de l'autonomie. Ceux-ci y sont en effet peu favorables car elle accroîtrait, selon eux, les inégalités. Il faut donc insister sur les avantages de cette démarche en montrant que cela fonctionne dans d'autres pays.

Seconde piste à explorer, suivre l'exemple du système belge où les établissements ont des marges de manœuvre plus importantes. « *Le ministère de l'Éducation doit ouvrir des plages d'autonomie dans chaque établissement, conseille modestement l'inspecteur général honoraire. Et surtout, il faut bannir les circulaires. Si un ministre prenait cette décision, ce serait une bonne chose. Les circulaires infantilisent davantage les établissements et les enseignants.* »

Une autre question importante porte sur la gestion du personnel enseignant. Pour Bernard Toulemonde, l'Éducation nationale est fondée sur deux dogmes. Le premier veut que tous les postes dans les établissements soient équivalents, le second que les enseignants soient tous pareils. Ce qui rend extrêmement difficile tout changement.

Enfin, sur la question de l'autonomie des établissements quant au choix des élèves, Bernard Toulemonde se montre particulièrement critique : « *Dans certains pays, les parents peuvent choisir les établissements de leurs choix. En France, nous sommes dans l'hypocrisie. Seules les classes favorisées peuvent faire ce choix, les autres ne l'ont pas !* » Il milite donc pour une véritable politique de justice et de cohésion sociale sur ce sujet, afin de réduire la « *fracture éducative* ». ■

^① www.collegedesbernardins.fr

RYTHMES SCOLAIRES

Assouplissement de la réforme

Le nouveau ministre de l'Éducation nationale Benoît Hamon a annoncé un assouplissement de la réforme des rythmes scolaires. Sans modifier toutefois le principe des cinq matinées de classe obligatoires, durant lesquelles devront se concentrer les apprentissages fondamentaux. Le décret complémentaire, publié le 8 mai dernier, prévoit d'une part la possibilité de concentrer les activités périscolaires sur un seul après-midi pour faciliter leur organisation dans les communes rurales notamment. D'autre part, la durée hebdomadaire des cours pourra être réduite d'une heure, de 24 à 23 heures, à condition de rattraper cet allègement de la semaine (36 heures par an) sur les vacances scolaires.

Par ailleurs, le ministère a indiqué que le fonds d'amorçage serait prolongé d'une année supplémentaire, en 2015-2016, pour soutenir les communes les plus en difficulté (cf. notre dossier p. 16). ■



© Christian Liewig / L'Événement / Corbis

Chiffre clé

Plus d'un jeune sur cinq (22 %) est sans emploi trois ans après avoir quitté l'école, selon la dernière enquête du Cereq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications).



© Piet Bider / Fotolia

ORTHOGRAPHE

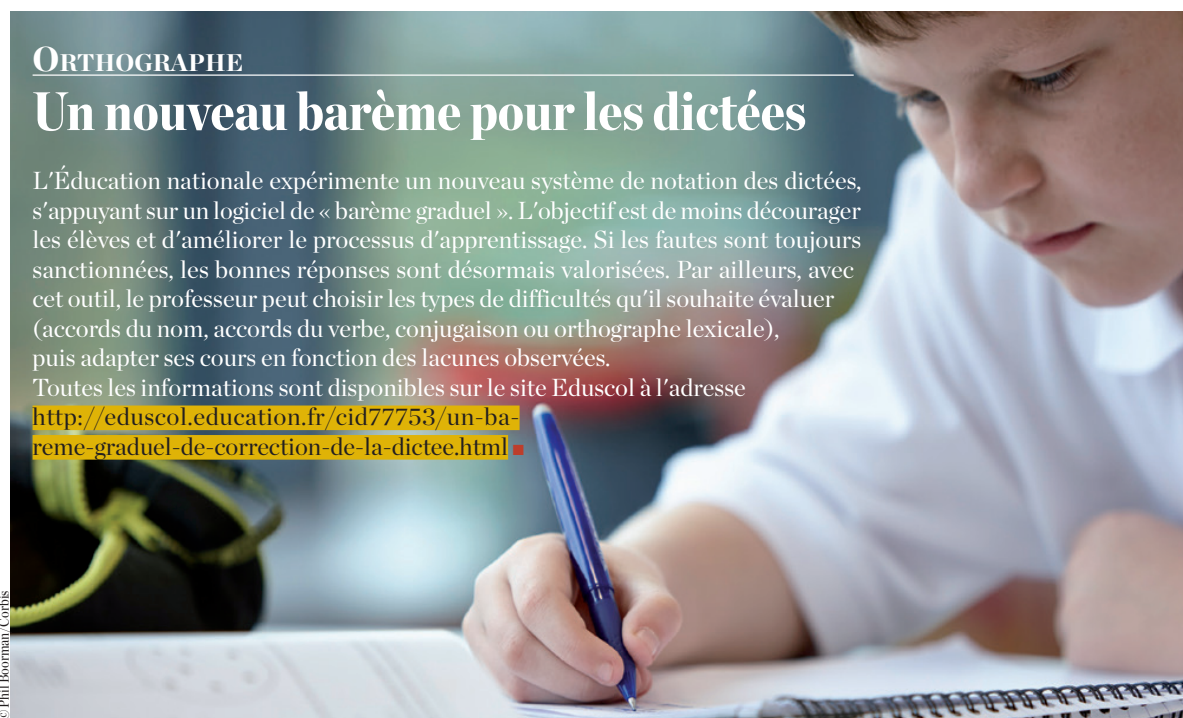
Un nouveau barème pour les dictées

L'Éducation nationale expérimente un nouveau système de notation des dictées, s'appuyant sur un logiciel de « barème graduel ». L'objectif est de moins décourager les élèves et d'améliorer le processus d'apprentissage. Si les fautes sont toujours sanctionnées, les bonnes réponses sont désormais valorisées. Par ailleurs, avec cet outil, le professeur peut choisir les types de difficultés qu'il souhaite évaluer (accords du nom, accords du verbe, conjugaison ou orthographe lexicale), puis adapter ses cours en fonction des lacunes observées.

Toutes les informations sont disponibles sur le site Eduscol à l'adresse

<http://eduscol.education.fr/cid77753/un-barème-graduel-de-correction-de-la-dictee.html> ■

© Phil Boorman / Corbis





© Ministère Éducation nationale

J'irai sur le terrain, je vais beaucoup me déplacer, je vais cogner à la porte des salles de professeurs.

Benoît Hamon, ministre de l'Éducation nationale

CHANGEMENT À LA TÊTE DE LA DGESCO

Le directeur général de l'enseignement scolaire démissionne

Dans une lettre du 3 avril adressée au ministre au lendemain du remaniement ministériel, le directeur général de l'enseignement scolaire (Dgesco) Jean-Paul Delahaye a annoncé sa démission pour des raisons « *strictement personnelles* ». Benoît Hamon a salué « *le grand directeur qu'il a été* ». L'ex-rectrice de l'académie de Créteil, Florence Robine, lui succède à ce poste clé du ministère. ■



© Bramagno Fotolia.com

RECRUTEMENT

Pénurie de profs de maths

La moitié des postes ouverts pour le Capes de mathématiques lors du concours exceptionnel 2014 n'a pas été pourvue. Selon les résultats parus le 29 avril sur le site officiel Publinet (<http://publinetce2.education.fr>), 793 candidats ont été admis pour 1 592 postes proposés. Néanmoins, le ministère ne s'inquiète pas, estimant que le concours 2014 « classique » devrait permettre une augmentation du nombre d'enseignants recrutés. ■



© DR

STATISTIQUES

Les résultats des lycées ont été publiés

Le ministère de l'Éducation a mis en ligne ses indicateurs de résultats des lycées pour l'année 2013. Trois types de données sont proposés : le taux de réussite au baccalauréat ; le taux d'accès de la seconde et de la première au baccalauréat, c'est-à-dire la probabilité qu'un élève obtienne le bac à l'issue d'une scolarité entière dans l'établissement, y compris en redoublant ; la proportion de bacheliers parmi les sortants, c'est-à-dire la part d'élèves ayant obtenu le bac, du premier coup ou après redoublement, parmi ceux qui quittent le lycée. L'outil permet d'effectuer une recherche selon différents critères. ■ www.education.gouv.fr/pid23933/indicateurs-resultats-des-lycees.html



© Florence Durand/Sipa

Prévention du harcèlement : à l'épreuve du numérique

Au terme de plusieurs décennies d'un déni 100 % français, le harcèlement à l'école est enfin devenu un enjeu éducatif prioritaire. Dans les établissements, les équipes sont en mesure de le repérer et d'y apporter des réponses. Si le déficit de formation spécifique n'était pas criant, nous pourrions espérer une intégration rapide de nouvelles compétences de détection et d'action à la culture professionnelle des personnels. Cependant, la montée en puissance du cyberharcèlement modifie la donne. Démultipliant le pouvoir et la vitesse de nuisance de harcèlement conventionnel, les cyber-agressions s'avèrent redoutablement efficaces. Dans un espace virtuel où l'empreinte éducative des adultes est insignifiante parce que ceux-ci ne maîtrisent guère plus cet univers que les enfants, tous les coups sont permis. Les capacités de discernements sont flouées. Elles entraînent des confusions entre le vrai et le faux, entre le privé et le public, entre l'intime et le partagé ou encore entre le rire

et l'agression. C'est sur ce terrain que prospère le *sexting*, forme la plus redoutable de cyberharcèlement.

Dans les établissements scolaires, parfois dès l'école primaire, le téléphone portable et l'accès à Facebook sont les vecteurs de la très grande majorité des problèmes de ce que les pays anglo-saxons nomment le *cyberbullying*. La parenté entre la forme conventionnelle et la forme virtuelle du harcèlement est incontestable, cependant le *cyberbullying* possède une instantanéité spatiale et temporelle spécifique. En quelques clics – et donc en quelques minutes – une photo compromettante peut faire le tour du monde, transformant chaque internaute-relais en un complice. Il n'est plus nécessaire au harceleur, porteur de l'intention initiale de nuire, de répéter ses méfaits sur la durée. Il lui suffit de mettre une image en ligne une seule fois pour que la dynamique s'enclenche sans retour possible. La cyber-agression se métamorphose alors en un tatouage virtuel.

L'autre particularité du cyberharcèlement est le caractère particulièrement corrosif de ses attaques. Le scrupule que

pourrait éprouver un agresseur à ne pas trop bousculer sa victime dans une situation de face-à-face disparaît devant l'écran de l'ordinateur. Les agressions, plus mordantes, échappent à l'esprit critique de jeunes internautes pour qui toute information véhiculée par l'Internet est vraie par nature. Même si tous ne sont pas si naïfs, la quête du buzz triomphe des dernières réticences morales.

En nous penchant sur les caractéristiques des protagonistes du *cyberbullying*, d'autres régularités émergent. La première est que les élèves cyberharcelés sont trois à cinq fois plus victimes de harcèlement conventionnel que les autres. La cyber-agression par téléphone portable ou internet n'a que très rarement un fonctionnement autonome. Elle est un outil supplémentaire au service d'un agresseur qui n'aurait pas osé rêver d'armes aussi performantes cinq ans auparavant.

Le cyber-espace démultiplie le harcèlement

La seconde particularité concerne l'âge d'accès au téléphone ou à Facebook, l'hégémonique réseau social. Environ 60 % des élèves sont équipés de téléphone et 45 % ont un compte Facebook avant l'entrée au collège. Or, il s'avère que ces élèves sont beaucoup plus exposés au harcèlement en tant que victimes et, dans des proportions encore plus importantes, en tant qu'agresseurs. La surexposition devient alarmante chez les élèves équipés de portable (25 % d'entre eux) ou membres du réseau social (20 % des élèves) à dix ans et moins. Ceux-ci sont deux à trois fois plus victimes et harceleurs que la moyenne des élèves. L'étanchéité qui existait dans le harcèlement conventionnel entre victime et agresseurs vole en éclat dans le cas du *cyberbullying*.

La troisième particularité du cyberharcèlement est la surexposition des filles et, particulièrement en collège, des plus âgées (4^{ème} et 3^{ème}). Elles rencontrent plus de problèmes avec les téléphones portables et surtout dans l'usage d'internet. Les ennuis sont plus importants pour elles que pour les garçons. Notons que les conséquences les plus lourdes, de l'aveu même des collégiennes, se rencontrent chez celles qui ont le plus accès à un ordinateur dans leur chambre, c'est-à-dire dans cet espace que les adolescents considèrent comme le saint des saints de leur intimité. Les deux tiers ont connu des déboires dans leur utilisation d'internet ou du téléphone portable et, pour 20 % des filles, les répercussions ont été majeures. Chez les filles de 3^{ème} ayant un accès internet depuis leur chambre, plus de 80 % reconnaissent avoir rencontré des problèmes et 30 % ont eu à subir des conséquences très importantes. Mieux équipées en smartphones, plus utilisatrices et probablement

plus libres dans leur utilisation, les collégiennes de 3^{ème} n'en sont pas pour autant plus aguerries. Elles deviennent alors les cibles privilégiées du *sexting*.

Ce terme désigne la diffusion de photographies dénudées ou à caractère sexuel prises soit à l'insu de la victime et mises en ligne par l'agresseur, soit, le plus souvent, envoyées par la victime elle-même, dans le cadre d'une relation intime, à un proche qui, trahissant la confiance qui lui avait été accordée, la transmet à d'autres élèves qui se chargent de la relayer. Dès qu'un tel document circule dans un établissement scolaire, les dégâts deviennent irréversibles. Le rythme de diffusion de l'image est exponentiel, les filles sont autant destinataires que les garçons. Le phénomène devient ravageur lorsque les autres élèves, prétendant s'ériger en gardiens des bonnes mœurs, se retournent violemment contre la victime. Face à la quasi-impossibilité pour les victimes de restaurer leur dignité, plusieurs cas de suicide sont à déplorer à l'étranger. Loin d'être un phénomène marginal, le *sexting* est en train de monter en puissance dans les établissements scolaires. Dans l'Hexagone, les témoignages de plus en plus fréquents d'élèves et de familles

L'une des particularités du cyberharcèlement est la surexposition des filles et, notamment en collège, des plus âgées (4^{ème} et 3^{ème}).

nous laissent penser que c'est au collège que les formes de *sexting* les plus épouvantables se développent. Alors que faire ? Tout d'abord alerter les filles qui sont les premières victimes, mais aussi mettre l'ensemble des élèves face à leurs responsabilités morales et juridiques. Nous sommes toujours étonnés

de constater que les notions fondamentales du droit relatives aux nouvelles formes de communication, tout en étant mentionnées dans certains programmes, ne trouvent pas spontanément leur place dans les discussions en salle de classe. En matière de prévention du cyberharcèlement, la culture du droit fait incontestablement défaut à la culture générale des personnels. Il est également impératif de développer des films de sensibilisation, à l'image de ceux qui ont fait leurs preuves à l'étranger (Grande-Bretagne, Suisse, Australie...). Il est urgent d'agir en organisant des campagnes de prévention avant que le *sexting* ne soit à l'origine, en France cette fois-là, de nouveaux cas de suicide d'adolescents. ■

RÉFÉRENCE

Harcèlement et cyberharcèlement à l'école – Une souffrance scolaire 2.0, de Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette, ESF Éditeur (2014), 160 pages, 24 euros





RYTHMES SCOLAIRES: PREMIER BILAN...

PAR ESTELLE LEVRESSE

Alors que 2014 verra se généraliser la semaine de quatre jours et demi dans toutes les écoles primaires, le débat reste vif quant à la pertinence de la nouvelle organisation du temps scolaire.

SOMMAIRE

- p.17** Tout savoir sur la réforme
- p.18** Une réforme qui divise
- p.22** Interview de Françoise Moulin-Civil
- p.23** Cluny, un exemple à suivre pour les communes rurales
- p.24** Reportage

Instituée par un décret du 24 janvier 2013, la réforme des rythmes scolaires comprend deux volets principaux : ajout d'une matinée de classe supplémentaire pour les élèves de cours élémentaire et maternelle ; mise en place par les collectivités locales d'activités périscolaires dans le temps libéré pendant la semaine. L'objectif annoncé par l'Éducation nationale est d'alléger les journées de classe des enfants et de mieux respecter leur rythme biologique pour favoriser les apprentissages. Bien que la réforme soit entrée en vigueur à la rentrée 2013, l'État a laissé une année supplémentaire aux municipalités qui n'étaient pas prêtes. Depuis septembre dernier, quatre mille communes appliquent les nouveaux rythmes scolaires, qui concernent ainsi 1,3 million d'élèves de l'enseignement public.

À la rentrée 2014, les vingt mille communes restantes devront à leur tour adopter la réforme. Selon le ministère, 94 % des villes déclarent avancer sans difficultés et avoir élaboré leurs projets horaires conformément au décret. La quasi-totalité des écoles ont opté pour le mercredi matin comme demi-journée supplémentaire. Seules 6 % des communes n'ont pas encore finalisé leur projet. Si le ministère se veut rassurant à moins de quatre mois de la généralisation de la réforme dans toutes les écoles, celle-ci reste contestée. Au-delà de la nouvelle organisation du temps scolaire, ce sont surtout les heures libérées qui semblent poser problème, notamment le transfert de compétences aux collectivités locales, la qualité des activités périscolaires et la concertation parfois difficile entre les différents acteurs impliqués. ■

Tout savoir sur la réforme

Que dit le décret ?

La durée des cours en primaire reste inchangée avec 24 heures hebdomadaires pendant 36 semaines par an, mais s'étale désormais sur 9 demi-journées au lieu de 8. La demi-journée supplémentaire est le mercredi matin, ou le samedi matin sur dérogation. La journée de classe ne doit pas dépasser 5h30 avec une pause méridienne de 1h30 au minimum. En compensation du mercredi matin, des activités périscolaires non-obligatoires sont proposées aux enfants (4 x 45 minutes ou 2 x 1h30).

Quels sont les arguments en faveur de la réforme ?

Avec la semaine de 4 jours d'école, la France est le pays où la journée de classe est la plus longue (6h) et l'année scolaire la plus courte (144 jours contre 187 en moyenne dans l'OCDE). Avec la réforme, le nombre de jours d'école passe à 180 par an. Le nouvel aménagement du temps scolaire, en diminuant la fatigue et le stress des élèves, doit améliorer leur réussite à l'école. Par ailleurs, chaque enfant peut accéder à des activités sportives, culturelles ou de loisirs (selon l'Éducation nationale, seuls 20 % des écoliers y avaient accès auparavant).

Comment s'applique-t-elle aujourd'hui ?

Depuis septembre 2013, environ quatre mille communes ont adopté la réforme. Parmi celles-ci, 1 % seu-

lement ont choisi le samedi matin. 72 % des écoles ont réparti les activités sur quatre jours, 23 % ont préféré raccourcir un ou deux après-midi dans la semaine.

Quelles sont les activités périscolaires proposées ?

Selon l'Éducation nationale, qui a analysé 1021 *projets éducatifs territoriaux*, les activités physiques et sportives représentent 29 % des ateliers, idem pour les activités artistiques et culturelles. Sont aussi proposés jeux de stratégie, lecture-écriture, citoyenneté-développement durable, sciences, langues, etc.

Sont-elles gratuites ?

Dans la majorité des cas, oui. Certaines municipalités demandent une participation forfaitaire aux familles ou appliquent un quotient familial.

Quel est le coût de la réforme ?

L'association des maires de France a évalué le coût annuel moyen de la réforme à 150 € par commune et par élève (transport scolaire et salaire des intervenants compris).

Qui finance la réforme ?

Les activités périscolaires sont à la charge des collectivités locales. L'État a débloqué un fonds d'amorçage pour accompagner les communes dans la réforme : 50 € par élève et par an + 40 € pour les communes éligibles à la dotation de

solidarité urbaine. La CAF verse 54 € supplémentaires si le projet éducatif répond à certains critères. Au total, le fonds d'amorçage s'est élevé à 250 millions d'euros la première année. 370 millions d'euros sont prévus en 2014-2015.

Combien de temps cette aide sera-t-elle versée ?

L'aide de l'État est prolongée jusqu'en 2015-2016 pour toutes les communes, qu'elles aient ou non adopté la réforme jusqu'à présent.

Qu'est-ce que le PET ?

Le projet éducatif territorial (PET) est un cadre de collaboration locale. À l'initiative de la collectivité territoriale, il implique la municipalité, le conseil d'école, les associations, les parents d'élèves, etc. Sa mise en place est fortement recommandée par l'Éducation nationale afin de définir un projet adapté à chaque territoire et de créer cohérence et synergie entre les différents acteurs concernés.

À quoi servent les activités pédagogiques complémentaires ?

En remplacement de l'aide personnalisée, le décret du 24 janvier 2013 prévoit 36 heures par an d'activités pédagogiques complémentaires (APC) en petits groupes, assurées par l'enseignant (aide aux leçons, soutien aux élèves en difficulté...). La participation des enfants nécessite l'accord des parents.

RÉFÉRENCES

Rapport de l'Académie nationale de Médecine « Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant », janvier 2010
www.academie-medecine.fr/publication100036111/

Rapport de la concertation pour la Refondation de l'École, octobre 2012
www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/la-demarche/rapport-de-la-concertation/

Rapport du Comité de suivi de la Réforme, décembre 2013
www.education.gouv.fr/cid77082/rapport-du-comite-de-suivi-national-de-la-reforme-des-rythmes-scolaires.html

Une réforme qui divise



© Serge Mouraret/Demotix/Corbis

Le retour à la semaine de quatre jours et demi en primaire ne devait être qu'une simple formalité. C'est finalement une réforme bien difficile à mettre en place que celle des rythmes scolaires.

Chronobiologistes et pédo-psychiatres sont tous unanimes : la semaine de quatre jours, qui avait été imposée en 2008, est totalement inadaptée aux enfants, qui ont besoin d'un rythme plus régulier et moins dense. « Dans une journée, il y a des temps d'attention forts et des temps faibles. Les premiers se situent dans

la deuxième partie de la matinée pour tous les enfants, avec une reprise d'activité en milieu d'après-midi pour les plus grands, explique François Testu, spécialiste des rythmes de vie de l'enfant et professeur émérite en psychologie à l'Université François-Rabelais de Tours. Il faut dé-densifier les journées de classe en plaçant les activités périscolaires au moment

les moins favorables pour les apprentissages ». Une fois le constat posé, pas facile de le mettre en œuvre pour les 5,8 millions d'écoliers français. Si, parmi les communes qui ont déjà adopté les nouveaux rythmes scolaires, certains témoignages sont très positifs, enseignants, parents d'élèves et élus locaux restent nombreux à critiquer la réforme. Au rang des griefs

TÉMOIGNAGES – Que pensez-vous de la réforme ?

Angela, 10 ans, CMI, Paris 11^e

« Ce n'est pas bien car on passe encore plus de temps à l'école, on est beaucoup plus fatigués et on a plus de travail. Avant, on se reposait le mercredi matin, maintenant c'est dur même pour la maîtresse. J'aime bien les activités; au premier trimestre, j'ai choisi un atelier de sciences-magie le mardi et, le vendredi, je fais une activité en dehors de l'école. Les animateurs sont très gentils. »



© DR

Johanna, 43 ans, maman d'Angela (CMI) et Joséphine (MS), Paris 11^e

« Avec les nouveaux rythmes, mes deux filles sont plus fatiguées en fin de semaine. En même temps, je ne suis pas contre l'idée d'apprendre à se lever tous les jours, à mieux cadrer le sommeil en se couchant plus tôt le mardi soir. Mais pour les petits, c'est quand même difficile. Concernant les ateliers, ils sont de qualité et je trouve très bien qu'il y ait des activités ludiques et artistiques à l'école. En tant que maman qui travaille, cela m'arrange aussi d'avoir une demi-journée supplémentaire où les filles sont en classe. »



© DR

énoncés, l'impréparation de la nouvelle organisation, sa mise en œuvre sans concertation, la fatigue des enfants, le manque de souplesse en maternelle, les difficultés organisationnelles et financières pour les communes ou encore la qualité des activités proposées.

Désorganisation en maternelle

Certes la mobilisation est moins forte aujourd'hui qu'à l'automne 2013, qui fut émaillée de manifestations et de grèves, en particulier à Paris. Les *anti-réforme* poursuivent néanmoins les actions ponctuelles et la mobilisation sur les réseaux sociaux. En mars dernier, des rassemblements ont été organisés dans plusieurs villes de France par le collectif de parents d'élèves anti-réforme, les Gilets Jaunes. Et le syndicat Supap-FSU des agents de la Ville de Paris a appelé à la grève.

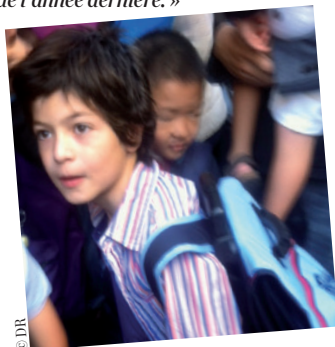
Le SNUipp, syndicat majoritaire chez les enseignants du primaire, dénonce pour sa part « l'introduction des activités périscolaires dans les écoles qui entraîne beaucoup de désorganisation, notamment en maternelle, et une charge

de travail accrue pour les enseignants ». Son secrétaire général, Sébastien Sühr, en profite pour rappeler le contexte de dégradation des conditions de travail de la profession depuis plusieurs années. Sur le terrain, une enseignante en milieu rural déjà passée aux 4,5 jours avoue sa déception : « J'espérais qu'on raccourcisse vraiment les journées mais chez nous, les activités ont été placées en début d'après-midi. » Si elle apprécie la matinée supplémentaire du mercredi qui constitue un vrai plus pour les apprentissages fondamentaux et donne de bons repères aux enfants, elle estime néanmoins que la réforme a été précipitée : « On a mélangé deux choses différentes, les rythmes et les activités. En fait, je crois qu'on n'a pas osé demander aux enseignants de travailler comme avant 2008, 26 heures hebdomadaires et 4,5 jours. On a donc imaginé ce système, mais ce n'est pas l'idéal. »

La mise en place des activités périscolaires, en contrepartie de l'allègement des heures de classe, a été confiée aux collectivités locales. C'est sur ce point que se cristallisent les plus grandes difficultés. Car au-delà des problèmes financiers et organisationnels dénoncés par →

Hugo, 10 ans, CMI, Paris 9^e

« Je n'aime pas trop la classe le mercredi, car c'est dur de se lever, je n'étais pas habitué à ces horaires. Au premier trimestre, j'ai suivi un atelier théâtre et un atelier de jeux sportifs. C'est bien car on peut se muscler un peu. Au deuxième trimestre, j'ai hip hop et un atelier autour du livre. Je préfère cette année car ma maîtresse est mieux que celle de l'année dernière. »



Cyrille, 42 ans, papa de Hugo (CMI) et Camille (MS), Paris 9^e

« Pour les grands, les nouveaux rythmes sont un peu fatigants, mais ce n'est pas si grave. Il y a énormément d'activités proposées et elles sont de qualité. Pour les maternelles en revanche, la réforme n'est pas du tout adaptée. Les petits ont besoin d'un rythme régulier et de repères. Au début de l'année, dans la classe de ma fille, les enfants étaient complètement paumés. Il y avait aussi des problèmes d'hygiène (les Atsem sont réquisitionnés pour les activités et n'ont plus le temps de faire le ménage) et de sécurité (comment identifier les intervenants?). Aujourd'hui, les choses se passent mieux, mais l'organisation reste compliquée pour les petits. »



QUELQUES DATES CLÉS

Mars 2010 : suite à un avis de l'Académie de médecine mettant en cause l'aménagement du temps scolaire en France, Luc Chatel, alors ministre de l'Éducation, lance une Conférence nationale sur les rythmes scolaires.

Juillet 2011 : le rapport d'orientation de la Conférence nationale préconise notamment 9 demi-journées minimum de classe hebdomadaires et 38 semaines d'école par an. À moins d'un an de la présidentielle, la droite ne lance pas la réforme.

Mai 2012 : dès son entrée en fonction, Vincent Peillon annonce le retour à la semaine de cinq jours de classe en primaire à la rentrée 2013.

Novembre 2012 : François Hollande déclare que la réforme des rythmes sera étalée sur deux ans et que 250 millions d'euros seront versés aux collectivités locales à la rentrée 2013.

Janvier 2013 : publication du décret sur l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.

→ les élus (question des locaux, recrutement des animateurs, gestion des transitions...), c'est un concept de complémentarité éducative qu'il faut mettre en place avec l'arrivée d'intervenants extérieurs au sein de l'école. Ceci bouscule les habitudes et entraîne certaines réticences idéologiques. Pour que la réforme se passe bien, il faut beaucoup de concertation et de communication entre les différentes parties prenantes (enseignants, élus, personnels d'animation, parents...). Là-dessus, tous les acteurs du dossier sont d'accord. Le SNUipp note ainsi que les réussites sont généralement le fruit d'une « concertation approfondie » prenant en compte l'avis des enseignants et s'appuyant sur une expérience et des moyens pour le périscolaire.

Toutefois, selon le syndicat, plus de la moitié des conseils d'école n'ont pas été écoutés et des propositions d'organisation ont été « retoquées » par les DASEN (directeurs académiques

des services de l'Éducation nationale) au motif qu'elles n'entraient pas dans le cadre rigide du décret.

Inégalité de moyens

Une enseignante vosgienne confirme le manque d'écoute dans sa commune, qui appliquera la réforme en septembre prochain : « *Tout ce qu'on a proposé a été refusé. La mairie a décidé seule de la nouvelle organisation* ». Dans la petite ville où elle enseigne, les activités seront animées principalement par des bénévoles d'associations. Elle redoute les problèmes de discipline à venir : « *J'ai peur que mes élèves soient encore plus dissipés quand ils reviendront en classe.* »

Autre inquiétude forte chez les professeurs et les parents d'élèves, la qualité des activités proposées et les inégalités entre les communes pauvres, qui feront avec les moyens du bord, et celles plus fortunées, qui pourront proposer des ateliers plus diversifiés. François Testu, membre – en tant qu'expert –

LE CAS DES ÉCOLES PRIVÉES

Sur les 5 000 écoles privées en France qui scolarisent environ 900 000 élèves, très peu adopteront la « réforme Peillon » à la rentrée 2014. C'est ce qu'a indiqué Pascal Balmand, secrétaire général de l'enseignement catholique, devant la mission d'information sur les rythmes scolaires au Sénat en février. Les établissements privés n'ont pas l'obligation d'appliquer les nouveaux rythmes car ils sont libres de l'organisation de la semaine scolaire.

« *L'enseignement catholique soutient le principe de la réforme des rythmes* », a précisé Pascal Balmand, tout en regrettant qu'elle ait été conduite avant celle des programmes. Il déplore également que le débat se cristallise autour des activités périscolaires. Sans donner de consigne nationale, il a invité les communautés éducatives catholiques à « *prendre le temps d'une vraie concertation* » pour mettre en oeuvre la réforme à leur manière et à leur rythme.



© J.P. Jose L. Pelaez/Corbis

Rythmes scolaires

La semaine de quatre jours, imposée en 2008, est inadaptée aux enfants, qui ont besoin d'un rythme plus régulier et moins dense.

du Comité de suivi national de la réforme, relativise toutefois les problèmes : « *Même si les écoles rurales ont peu de moyens en effet, elles peuvent mutualiser les coûts de transport et d'intervenants.* » Selon lui, il est normal que la mise en oeuvre des nouveaux rythmes demande du temps et certains ajustements, mais cela ne remet pas en cause le bien-fondé de la nouvelle organisation. « *C'est une réforme de fond avec une conception tout à fait nouvelle par rapport à l'enfant. Pour la première fois, on met ses besoins au centre des préoccupations.* » Sébastien Sihr ne partage pas cet avis, estimant que la réforme est mal pensée et non aboutie : « *Il aurait fallu être beaucoup plus audacieux.* » Le manque de vision pédagogique globale est d'ailleurs une critique récurrente. Revoir l'organisation de la semaine, soit. Mais quid des vacances d'été, du contenu des programmes ?

Manque de soutien politique à la réforme

Il a bien été question de réduire les congés d'été d'au moins quinze jours, mais la proposition a finalement été enterrée. « *C'était pourtant un point essentiel à revoir* », estime Bernard Hugonnier, membre du comité de pilotage de la Conférence nationale sur les rythmes scolaires réunie sous Luc Chatel dès 2010. Ce spécialiste des questions d'éducation et maître de conférences à Sciences-Po juge la réforme en demi-teinte : « *C'est dommage car l'objectif était réellement de donner de meilleures conditions de travail aux élèves.* » Selon lui, la réforme a manqué de soutien politique. « *L'argumentaire n'a pas été suffisamment étayé. Il aurait fallu un grand discours du Président et du Premier ministre pour expliquer les enjeux de ce changement.* »

Quant à la refonte – désormais reportée – des programmes, beaucoup auraient souhaité qu'elle ait lieu avant la réforme des rythmes. « *Les programmes sont pléthoriques et beaucoup trop abstraits. Il faut absolument les alléger et les simplifier* », affirme Bernard Hugonnier.

François Testu reconnaît qu'il y a encore beaucoup de mesures à prendre, mais estime qu'il ne faut pas aller trop vite. « *On est sur le primaire pour l'instant, il faut continuer à peaufiner et améliorer la réforme avant d'aller plus loin.* » Sur le complexe chantier du secondaire notamment... ■

Des élus contestataires

Les maires de plusieurs communes annoncent depuis des mois qu'ils n'appliqueront pas les nouveaux rythmes scolaires à la rentrée 2014.

Si la réforme de Vincent Peillon n'aura finalement pas été l'enjeu annoncé des récentes élections municipales, plusieurs maires continuent néanmoins de s'y opposer. Les tentatives pour faire plier l'ancien ministre de l'Éducation se sont multipliées ces derniers mois : appel au boycott d'un collectif d'une cinquantaine de maires de droite conduit par Jean-Michel Fourgous (élu à Élanecourt) ; proposition de loi pour le libre-choix des communes déposée par Xavier Bertrand à l'Assemblée nationale ; critiques toujours plus virulentes du secrétaire général de l'UMP Jean-François Copé, etc.

Opposant de la première heure, le maire de Janvry, petite commune de l'Essonne (600 habitants), a fait beaucoup parler de lui. Christian Schoettl juge la réforme sans ambition ni courage. « *En laissant les collectivités locales gérer les activités périscolaires, l'Éducation nationale abandonne son métier, s'insurge-t-il. On crée une fracture entre les communes rurales qui proposeront aux enfants de faire de la pâte à sel, tandis que d'autres pourront offrir des cours de musique. Accrochons-nous aux valeurs de la République en donnant les mêmes moyens à chacun.* »

Comme Pierre Morel-A-L'Huissier, député-maire de Fournels (Lozère), Christian Schoettl a saisi le conseil d'État fin février pour demander l'annulation du décret. Selon le maire de Janvry, près de 2 500 communes sont contre la réforme. Celui qui refuse toute instrumentalisation politique est venu manifester avec ses deux dromadaires, le 15 mars à Paris, aux côtés des « Gilets jaunes ». Il ne compte pas en rester là, d'autant qu'une trentaine de maires de l'Essonne ont annoncé qu'ils n'appliqueraient pas la réforme en septembre.



ENTRETIEN

Françoise Moulin-Civil

« La réforme permet de réorganiser les apprentissages sur la semaine. »

Rectrice de l'académie de Lyon, Françoise Moulin-Civil est aussi la Présidente du Comité de suivi national de la réforme des rythmes scolaires. Elle revient sur la mise en place de cette nouvelle organisation et sur le travail du Comité.

Environ 4 000 communes ont déjà adopté la réforme. Quel est votre bilan aujourd'hui ?

On ne peut faire qu'un bilan provisoire pour l'instant, mais celui-ci est plutôt positif. Globalement, l'installation de la réforme s'est bien passée dans les communes qui ont mis en place un comité de pilotage et où tous les acteurs de l'éducation travaillent depuis longtemps dans la concertation. Certaines villes ont rencontré des difficultés, en particulier sur les temps de transition et l'occupation des locaux, et ont dû procéder à des ajustements. Le Comité de suivi, saisi des problèmes, a rédigé plusieurs préconisations.

Constatez-vous un bénéfice pour les enfants ?

Il est un peu tôt pour dessiner l'impact pédagogique de la réforme, mais c'est bien un meilleur apprentissage pour les enfants qui en est attendu. Ce n'est pas une réforme du périscolaire, comme on l'entend parfois. Sur le terrain, les retours des enseignants sont positifs quant au mercredi matin. Cette matinée supplémentaire est fructueuse d'un point de vue de l'attention et leur a permis de réorganiser les apprentissages sur la semaine.

La réforme est-elle adaptée aux tout petits ?

Les trois années de maternelle constituent le temps des

apprentissages premiers. Les experts affirment que la coupure du mercredi était déstabilisante pour les petits car elle créait un temps de rupture. La réforme a été pensée y compris pour les maternelles.

Des assouplissements sont-ils néanmoins prévus ?

Dès le mois de novembre, la Direction générale de l'enseignement scolaire a envoyé un document, validé par le Comité de suivi, aux recteurs d'académie, inspecteurs et enseignants du primaire avec quatre grandes préconisations pour le cas spécifique de la maternelle : respecter l'équilibre des temps chez les petits en alternant temps de repos et activité ; aider les enfants à se repérer dans l'école et à identifier les intervenants ; ménager un temps de transition entre le scolaire et le périscolaire et assurer un passage de relais entre l'enseignant et l'animateur, cette recommandation est d'ailleurs valable pour l'ensemble des niveaux ; enfin, ne pas multiplier les activités et les différencier de celles proposées en cours élémentaire.

Malgré un consensus sur la nécessité de revenir à 4,5 jours de classe, cette réforme passe mal. Pourquoi ?

Tout changement engendre un peu de résistance et de critiques car il bouleverse des modes d'organisation et des habitudes. Il faut continuer à défendre le principe de cette réforme et à accompagner les communes et les écoles en leur donnant des préconisations claires.

Que répondez-vous aux villes qui évoquent des difficultés financières et organisationnelles ?

Je rappelle que l'État aide financièrement les communes via le fonds d'amorçage et le soutien de la Caisse nationale d'allocations familiales. Aux maires évoquant des problèmes financiers, je demande : comment faisiez-vous avant ? Les activités périscolaires existaient avant la réforme, ce ne sont que trois heures de plus aujourd'hui. Il ne faut pas tomber dans le déraisonnable et ne pas multiplier les activités.

Que pensez-vous des élus annonçant qu'ils n'appliqueront pas la réforme ?

Quel que soit le choix de ces villes, toutes les écoles auront quatre jours et demi de classe l'année prochaine, car le temps scolaire est du ressort de l'Éducation nationale. Seul le périscolaire est de la responsabilité des collectivités. Il y a beaucoup de moyens de s'en sortir, en mutualisant les transports, les intervenants. Certaines communes, rurales notamment, proposent des organisations extrêmement innovantes.

Selon la dernière enquête PISA, l'école française est la championne des inégalités. La réforme ne risque-t-elle pas de les accentuer ?

Il est étonnant que la question des inégalités concernant les activités périscolaires se pose à un moment où celles-ci sont justement offertes à tous les enfants et très largement.

Cluny, un exemple à suivre pour les communes rurales

En Saône-et-Loire, la Communauté des communes du Clunisois fait figure de bon élève. Même si cela n'a pas toujours été simple, la réforme Peillon a été appliquée dès la rentrée de septembre 2013.

Dans le Clunisois, la réforme des rythmes scolaires est déjà de l'histoire ancienne. La première réunion de concertation entre les différents acteurs concernés a eu lieu dès le mois de décembre 2012. À l'époque, 23 des 26 communes constituant la Communauté de communes du Clunisois, qui compte environ 10 000 habitants, décident de se lancer ensemble dès la rentrée suivante. « *Avec les échéances électorales de 2014, nous souhaitons commencer le plus tôt possible, car il nous paraissait difficile de mener la campagne des municipales et cette réforme en même temps* », précise l'ancien maire socialiste de Cluny, Jean-Luc Delpuech. Ainsi, depuis septembre dernier, environ 700 enfants des écoles publiques du secteur ont désormais classe le mercredi matin. En contre-partie de ces trois heures de cours supplémentaires, ils participent – s'ils le souhaitent – à des activités périscolaires réparties dans la semaine. Au choix : art et archéologie, reportage photo, théâtre, activités gymniques, jeux collectifs, jardinage, contes, musique, etc. Les activités sont gratuites pour les familles.

Dépasser les difficultés et les réticences

Après plusieurs mois de mise en pratique, les choses fonctionnent plutôt bien. Mais tout n'a pas été simple au départ, avec des difficultés organisationnelles et des réticences notamment de la part des enseignants, méfiants quant à l'encadrement des activités périscolaires.

Dans cette région rurale où les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) sont nombreux, 95 % des enfants des villages prennent le bus pour se rendre en classe ou à la cantine. Avec les nouveaux rythmes scolaires, le transport était l'une des problématiques les plus importantes à gérer. « *Autour de la table, nous avons acté que chaque école pouvait décider de sa propre organisation*, explique Marie-Hélène Boitier ancienne adjointe au maire



Jean-Luc Delpuech, ancien maire de Cluny, et Marie-Hélène Boitier, en charge des écoles, ont adopté les nouveaux rythmes scolaires dès 2013.

de Cluny de 2008 à 2014. *Nous avons organisé des réunions auxquelles participaient, pour chaque commune ou RPI, un enseignant, un élu, un animateur et/ou un membre du SIVOS. Puis chaque groupe réfléchissait de son côté et revenait avec des propositions. Après plusieurs allers et retours, nous avons défini de grands principes à l'intérieur desquels chacun a pu aménager la partition à sa façon.* ». Si Cluny a choisi 1h30 d'activités tous les deux jours, d'autres communes ont opté pour 45 minutes par jour.

L'autre difficulté a été de conjuguer les emplois du temps tout en mutualisant au maximum les intervenants pour réduire les coûts. Certaines écoles plus souples que d'autres ont dû s'adapter. « *Nous avons essayé d'être à l'écoute et de ne jamais prendre les choses ou les personnes de front pour avancer ensemble* », affirme Jean-Luc Delpuech, convaincu →

→ du bien-fondé de la réforme. « Elle a introduit le maillon qui manquait entre l'école et la cité, poursuit l'élue pour qui les activités périscolaires créent une véritable émulation. Les apprentissages fondamentaux sont importants, mais semblent parfois très théoriques aux élèves. Grâce aux ateliers, les enfants utilisent leurs connaissances acquises à l'école pour des choses concrètes et comprennent mieux à quoi leur sert ce qu'ils apprennent en classe. » Il apprécie également les interactions et la coopération qui se nouent entre petits et grands sur des projets communs.

Des intervenants formés

Au niveau de l'encadrement, la communauté de communes, déjà employeuse de personnels, a complété son dispositif avec l'embauche de nouvelles recrues. Le temps de travail du personnel périscolaire et des Atsem, qui encadraient déjà les garderies et cantines, a été réorganisé avec des heures supplémentaires et la prise en compte du temps de transport de village en village. « C'est positif pour ces personnes, car leur emploi est ainsi moins précarisé », indique Jean-Luc Delpuch. La structure intercommunale emploie quatre

animateurs sur sept lieux différents, une quinzaine d'autres personnes sont rattachées aux différentes communes. À la rentrée 2013, les intervenants ont tous reçu une formation spéciale sur la connaissance de l'enfant, la conduite de projet et le rôle d'animateur. Un pot commun d'idées et de fiches d'activités a également été préparé.

En termes financiers, grâce à l'aide de l'État de 90 € par enfant (le Clunisois est bénéficiaire de la dotation spéciale), le différentiel est positif. Il sera utilisé pour acheter du matériel et augmenter le forfait-temps de préparation des ani-

REPORTAGE

Des ateliers variés qui plaisent aux enfants

En route pour un après-midi dans le Clunisois à la découverte des activités périscolaires proposées aux élèves de deux écoles primaires.

CLUNY, 13 HEURES Agathe, animatrice employée par la Communauté de communes, laisse sa voiture sur un parking de la ville et prend le véhicule mis à sa disposition pour les trajets entre écoles. Aujourd'hui, le temps est maussade. Un épais brouillard ne laisse pas 100 mètres de visibilité. Mais la jeune femme est motivée. Le vendredi, elle commence par La Vineuse, à une dizaine de kilomètres de Cluny, avec des élèves du CE1 au CM2. Ici, c'est un RPI, les maternelles et CP ont classe dans le village voisin. Avant que les enfants n'arrivent pour débiter les ateliers à 13h30, Agathe fait un point avec la directrice, Sylvie, enseignante des CMI-CM2. « J'apprécie beaucoup d'échanger avec Sylvie, c'est un vrai passage de relais », précise-t-elle. Car, outre son rôle d'animatrice, Agathe est également coordinatrice des activités sur la Communauté de communes. Elle remonte également les informations du terrain



© Estelle Levresse



© Estelle Levrasse

Rythmes scolaires

Des enfants de l'école primaire de La Vineuse (Saône-et-Loire) participent à un atelier de conception d'un jeu de société.

mateurs. Et quand le fonds d'amorçage ne sera plus versé ? Jean-Luc Delpuech n'est pas inquiet : « *C'est une question de choix budgétaire. Pour nous, les enfants sont une belle priorité. Nous considérons qu'il est important d'apporter aux familles un service de qualité* ». En ce qui concerne les locaux, les différentes communes n'utilisent quasiment pas les salles de classe, mais plutôt les salles municipales, les bibliothèques, etc. « *On a entendu les enseignants qui ne le souhaitaient pas* », explique Marie-Hélène Boitier. Aujourd'hui le bilan est encourageant avec une forte participation des enfants aux activités et un bon retour des pro-

fesseurs des écoles sur la matinée supplémentaire de classe. Des ajustements sont toutefois prévus, notamment en maternelle où la durée des activités (1h30 à Cluny) semble trop longue. D'autres pistes sont également étudiées pour enrichir le programme des activités scolaires, par exemple en faisant appel aux associations clunisoises pour animer des ateliers, ou aux étudiants de l'École nationale supérieure d'Arts et Métiers (ENSAM).

« *Les nouveaux rythmes sont encore dans une phase de rodage, il y a des choses à améliorer et l'organisation va se complexifier, mais c'est cela qui est intéressant* », estime Jean-Luc Delpuech qui confie avoir éprouvé énormément de plaisir à mettre en place cette réforme. Quant aux clés de la réussite ? Beaucoup de conviction et de concertation. Ensuite, à chacun d'inventer son propre modèle. ■

et fait le lien entre les différents animateurs. Dans cette école de village, trois petites salles communales, attenantes aux classes, sont utilisées pour les animations. Au premier étage, Agathe poursuit son atelier de construction d'un jeu de société commencé il y a quelques semaines. Tandis qu'un groupe continue son « Uno géant », l'autre a inventé les règles d'un nouveau jeu. « *Le plateau est déjà prêt, maintenant on fabrique et on peint les personnages* », explique l'un des élèves. Au rez-de-chaussée, Morgan, animateur et éducateur sportif, initie son groupe aux arts du cirque. Il sort d'un grand sac balles de jonglage, foulards, petits cerceaux. La troisième activité, l'atelier découverte (lecture, peinture, jeux...), est dirigée par Dominique, employée de la commune.

Théâtre, jeux, activités sportives...

15 HEURES Il est temps de repartir à Cluny. Direction les locaux tout neufs de l'école Danielle Gouze-Mitterrand, qui a ouvert ses portes à la rentrée dernière. Ici, on entre dans une autre dimension. Pas moins de six ateliers sont proposés aux élèves : photo-reportage, activités sportives, contes, environnement, jeux de société ou dessins et enfin théâtre avec Agathe. Coordinatrice des activités périscolaires sur Cluny, Emilie Bourroux est sur place. C'est elle qui gère les inscriptions et les plannings dans les différentes écoles de la ville. Elle assure également les bonnes transitions entre le scolaire et le périscolaire. Avec 90 élèves, il faut être



© Estelle Levrasse

organisé. « *Chaque enfant inscrit aux activités reçoit un badge avec une gommette de couleur lui indiquant quel atelier rejoindre* », explique-t-elle. Avant de commencer, les enfants se défoulent dans la cour pendant une vingtaine de minutes. Pour le théâtre, c'est une salle de garderie qui est utilisée. Les élèves déplacent les tables et installent les chaises en rond. Sur la « scène » ainsi aménagée, Antoine, Benjamin, Élisabeth, Rihanna, Nicolas et les autres se donnent la réplique sur de courtes saynètes. Tandis que certains connaissent déjà leurs tirades par cœur, d'autres s'aident du photocopié distribué par Agathe. Quand un petit est en difficulté, il y a toujours un grand pour lui venir en aide. ■

DOSSIER

LE COACHING, NOUVEAU GRAAL?

PAR FRÉDÉRIC SÉCHER

© Goodluz/Fotolia.com



Décrochage scolaire, résultats PISA 2012 décevants pour la France, montée des inégalités, angoisse des parents quant à l'avenir de leurs enfants... Autant de facteurs favorisant l'émergence de nouvelles pratiques qui visent à aider les jeunes à se réaliser autrement à l'école, mais aussi au sein de leur famille. Le coaching est l'une d'entre elles.

- p.27 Accompagner l'enfant vers l'épanouissement
- p.28 Rétablir la confiance des adolescents et rassurer les parents
- p.29 Trois questions à Jean-Philippe Riant
- p.31 Comment trouver un bon coach ?
- p.32 Coaching : une efficacité difficilement quantifiable
- p.34 Entretiens

Accompagner l'enfant vers l'épanouissement

Déjà largement utilisé dans le monde du sport ou de l'entreprise, le coaching scolaire apparaît aujourd'hui comme l'une des solutions en vogue permettant à l'enfant d'acquérir une meilleure autonomie afin de favoriser son épanouissement personnel. « *Le coaching scolaire est une pratique d'accompagnement de la scolarité non-disciplinaire* », explique Anne-Claudine Oller, sociologue de l'éducation et auteur d'une thèse sur le sujet (cf. son interview p. 34). Cette pratique intervient donc en complément de toutes les instances déjà existantes à l'intérieur comme en dehors de l'école. En effet, selon Audrey Akoun, fondatrice de la « Fabrique à bonheurs » (www.lafabriqueabonheurs.com), « *il ne s'agit pas d'être un prof bis* ». Le but du coaching est d'aider les enfants qui le souhaitent à devenir plus autonomes, à se forger leur propre méthodologie de travail, à gérer leur stress ou encore à rétablir leur confiance en eux. Basé sur la notion de développement personnel utilisant des approches comme par exemple la programmation neuro-linguistique (PNL) ou l'analyse transactionnelle, le coaching scolaire concerne autant les enfants que leurs parents.

Une structure familiale complexe, la peur de l'échec scolaire, le stress de l'élève sont autant de facteurs qui peuvent pousser les parents à faire appel à un coach, afin de résoudre les problèmes qui peuvent surgir à tout moment dans la scolarité de leur enfant.

Différenciation avec le soutien scolaire

Alors que les cours particuliers ont pour objectif d'accompagner l'élève dans sa réussite scolaire (obtention de meilleurs résultats, approfondissement de certaines matières, etc.), le coaching est une pratique totalement à part. Le coach scolaire va se positionner moins sur le contenu, mais plus sur l'enfant afin qu'il reprenne confiance en lui, qu'il trouve de la motivation, qu'il se sente en réussite. ■

En bref LE COACHING DANS L'HISTOIRE

Le terme anglo-saxon « coach » est dérivé du mot français « cocher ». La représentation d'un conducteur de chevaux résume ainsi l'essence même de la notion de coaching : accompagner une personne vers une destination précise. Inspiré des grands concepts des sciences humaines, l'objectif du coaching est de répondre aux besoins d'individus qui souhaitent accéder à une meilleure autonomie et à un épanouissement personnel. Présent depuis l'Antiquité sous de multiples formes, le coaching est tout d'abord apparu au cours du siècle dernier aux États-Unis dans les domaines théâtral, lyrique et cinématographique. Puis, le monde du sport et celui de l'entreprise se sont entourés de coachs afin d'allier motivation et performance. En France, le coaching fait son apparition dans les années 1980. Depuis, il se déploie dans de nombreuses strates de la société dont le monde de l'entreprise et, plus récemment, celui de l'éducation.

Rétablir la confiance des adolescents et rassurer les parents

Dans une société qui valorise la réussite scolaire, certains enfants ont besoin de relâcher la pression en recourant à une aide extérieure à la famille.

Malaise lié à des changements physiques, déficit de confiance en soi, questionnement sur leur avenir, isolement, difficulté lors des prises de parole... les adolescents sont enclins à se renfermer que ce soit à l'école ou dans leur famille. Dès lors, le coaching est une méthode qui tente de remédier à ce manque de « capital confiance », de motivation, et ce, à travers un accompagnement de courte durée. Dans la grande majorité des cas, ce sont les parents qui sollicitent un coach pour leur enfant.

Le coaching scolaire n'est pas conseillé pour des enfants du primaire, car cette démarche nécessite une adhésion pleine et entière du coaché, difficile à obtenir avant un certain âge.

Pour Brigitte Prot, psychopédagogue et créatrice de la méthode « Bilan et itinéraire de motivation et d'orientation », certains parents se tournent vers un coach scolaire car ils ont trois inquiétudes essentielles : le bonheur de leur enfant à l'école, la liberté de choix au moment de son orientation et une ambiance familiale plus sereine.

Un accompagnement qui n'est pas adapté à tous les âges

Depuis quelque temps, cette spécialiste constate toutefois que les demandes concernent des enfants de plus en plus jeunes : « *Quand je reçois une demande pour un tout-petit de maternelle, je rencontre les parents et l'enfant pour préciser le besoin et dans 80 % des situations, cela ne relève*

absolument pas du coaching! » Les coaches rencontrés par Anne-Claudine Oller, lors de la préparation de sa thèse consacrée à ce sujet, sont quasi unanimes pour dire qu'il serait inutile et inconcevable de coacher un enfant de moins de quinze ans. Cette analyse est partagée par Jean-Philippe Riant, directeur de l'Institut européen de coaching étudiant (cf. entretien ci-contre), qui n'accepte de coacher des enfants que lorsque ces derniers commencent à se projeter dans le futur. Avant, explique-t-il, c'est le monde de l'enfance et les enfants sont essentiellement positionnés par rapport à leurs parents. Il est donc difficile au jeune d'émettre un souhait qui soit le sien. Mais cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y ait pas d'interventions à faire comme, par exemple, dans le cas de la phobie sco- →



© Alix Minde/PhotoAlto/Corbis



TROIS QUESTIONS À
Jean-Philippe Riant
*coach et directeur
 de l'Institut européen
 de coaching étudiant (IECE)*

Comment expliquer l'engouement pour les cours particuliers et le coaching scolaire ? L'inquiétude des parents a-t-elle évolué au fil des années ?

Au moment des trente glorieuses, les parents pouvaient motiver les enfants assez mécaniquement en leur disant « *De toute façon, tu auras mieux que moi ! Il faut donc que tu joues le jeu du système et celui-ci te le rendra* ». Aujourd'hui, ce n'est plus vrai !

Quelles sont les principales demandes en matière de coaching et comment se déroulent les séances ?

L'orientation est l'une des raisons principales pour lesquelles les parents font appel au coaching. Ce n'est pas vraiment la problématique mais souvent le symptôme. Il existe deux grands cas de figure :

OPTION 1 : les familles dans lesquelles les enfants travaillent plutôt bien et où la communication est bonne. Au moment des décisions d'orientation, certains parents sont désorientés par rapport à des secteurs d'activité qu'ils ne connaissent pas, par exemple les jeux vidéo. Ils sont dans une logique d'écoute face à leur enfant mais ne savent pas comment répondre à la demande : « *On veut aider notre enfant mais on ne le peut pas ; il faut une personne qui le fasse à notre place.* »

OPTION 2 : les familles dans lesquelles l'enfant a des résultats assez moyens. Les parents reprochent à leur enfant d'être paresseux et le jeune répond : « *C'est parce que je ne sais pas ce que je veux faire.* » Là, se pose un problème d'orientation sur un déficit de motivation qui est en fait un problème d'attitude face à l'enseignement. Je réunis toujours la famille au premier rendez-vous. C'est souvent un entretien très constructif. Un enfant est quand même essentiellement le fruit d'un modèle familial. Il est donc très important de prendre le temps de comprendre ce qui se passe dans la famille, dans leurs représentations par rapport au futur, au travail et à l'effort. Notre métier consiste à faire la différence entre la demande officielle et la demande cachée. Ce qu'on nous demande n'est pas forcément ce qui doit évoluer. Il faut donc être vigilant et être en capacité de remettre les uns et les autres en question. À l'IECE, je propose quatre séances individuelles d'une heure et demie. L'idée est de nous interroger pour savoir si nous avons le sentiment que nous sommes bien dans la bonne direction et si nous sommes en train de traiter ce qui était prévu au départ. Nous pouvons être amenés à repositionner l'objectif initial en fonction de ce que nous comprenons, de ce que nous mettons en œuvre, de ce qui se passe pendant la séance.

L'école républicaine est-elle responsable de la baisse du niveau scolaire, de la perte de motivation et du stress de l'élève ?

J'ai réfléchi à cette question il y a une dizaine d'années. J'ai une vision assez large du système scolaire. De plus, je suis enseignant. Mon impression, c'est qu'à partir du moment où, tous les ans, 850 000 nouveaux élèves intègrent le système scolaire (flux des enfants qui entrent en maternelle), on est dans une logique que je qualifie d'industrielle. Lorsqu'on doit gérer douze millions d'élèves, la question de la responsabilité du système peut être mise en cause, mais on est sûr de tels volumes qu'il est excessivement compliqué de s'adapter à tout le monde. De fait, on est obligé de chercher des solutions qui fonctionnent... mais pour le plus grand nombre. L'Éducation nationale fabrique donc des pianos de concert potentiellement très bons. Toutefois, un piano de concert désaccordé reste un mauvais piano. On peut en vouloir à l'Éducation nationale de ne pas accorder les pianos qu'elle fabrique, mais elle ne peut pas tout faire. Il y a aussi une responsabilité des familles, des individus, de faire en sorte de tirer meilleur parti de leur instrument. C'est donc aux parents de s'impliquer ou de sous-traiter. Pour avoir des enfants qui performant dans le système scolaire, il faut leur consacrer du temps en parallèle. ■



laire qui relève peut-être plus, selon lui, du domaine de la pédopsychiatrie que du coaching. Une fois ce postulat de base posé, il convient de s'intéresser au sens et au contenu de la démarche. Les coachs s'accordent à dire que l'amélioration des résultats scolaires n'est pas l'objectif principal et immédiat de cet accompagnement. Or, les parents formulent souvent leur

demande dans ce sens. Audrey Akoun admet qu'il existe une réelle pression sur la réussite scolaire qui vient de la société et qui génère des inquiétudes pour les parents concernant l'avenir de leurs enfants : « *La première question que les parents posent lorsqu'ils récupèrent leurs enfants le soir, c'est "Éas eu des notes? combien?"*. » Dès le départ, les objectifs à atteindre doivent donc être définis clairement entre le coach et la famille. Même si ce n'est pas un but prioritaire, Audrey Akoun constate cependant que le coaching peut prétendre à avoir un effet positif sur les résultats scolaires dès lors que la personne coachée identifie sa manière de fonctionner, qu'elle acquiert une méthodologie pour, par exemple, arriver à mieux gérer son stress lors des examens.

Un coût financier non négligeable

Jean-Philippe Riant estime que la personne coachée doit avoir les moyens de ses ambitions en termes d'acquisition de connaissances. Le coaching va changer le comportement de la personne car c'est l'objectif déclaré, mais il faut aussi qu'en parallèle, il y ait un certain nombre de choses qui soient mises en œuvre. Il donne l'exemple d'un enfant qui a beaucoup d'activités extra-scolaires et qui manque de temps pour travailler. Même s'il change d'attitude et qu'il décide de travailler un peu plus, s'il n'a pas plus de disponibilités pour travailler, il aura beau avoir fait un coaching, il restera en difficulté.



L'un des objectifs du coaching éducatif consiste à redonner confiance à l'enfant et à lui permettre d'acquiescer une plus grande autonomie.

Si l'école républicaine est gratuite, entre les fournitures scolaires, les séjours à l'étranger, le soutien scolaire, le budget des familles explose. Même s'il est complémentaire de l'école, le coaching éducatif représente un coût financier important et semble renforcer les inégalités sociales et scolaires. Les tarifs varient selon les coachs entre 50 et 150 euros la séance. Cette différence s'ex-

plique, selon Anne-Claudine Oller, par l'expérience ou le réseau dans lequel évolue le coach. Audrey Akoun constate également que tout le monde ne peut pas s'offrir des séances de coaching, ce qui creuse inévitablement les inégalités. En effet, selon elle, pour des enfants issus de familles appartenant à des catégories socio-professionnelles +++, les parents vont moins réfléchir avant de dépenser de l'argent dans des séances de coaching scolaire. C'est la raison pour laquelle, au sein de sa structure, elle travaille avec les CAF et les centres sociaux pour proposer des séances à des populations défavorisées pour lesquelles le coût est symbolique (par exemple, cinq euros la journée). Jean-Philippe Riant, quant à lui, pratique des tarifs à cent euros la séance, en justifiant ce prix par son « expérience multi-canal ». Celle-ci représente pour lui une valeur. Il ajoute que si le coach a une forme d'obligation de résultat par rapport à une famille, la question du prix dépend bien évidemment des moyens de cette dernière. Mais cela peut en valoir la peine. Il constate notamment qu'une année scolaire ratée coûte en général à une famille entre 5 000 et 10 000 euros. De fait, il estime qu'il faut réfléchir au type d'accompagnement nécessaire au jeune. Et le coaching, malgré un coût qui – au demeurant – peut sembler élevé pour de nombreuses familles, pourra éventuellement être considéré comme plus efficace au final, autant pour l'enfant que pour le budget familial. ■

Comment trouver un bon coach ?

Certains critères, plus ou moins objectifs, permettent de s'assurer du professionnalisme du futur interlocuteur de votre enfant.

La profession n'étant pas encadrée, le statut de coach peut-il être contrôlé juridiquement et peut-on réellement connaître le nombre de coaches qui dispensent des accompagnements en France ? La sociologue Anne-Claudine Oller ne le pense pas. Pour elle, des coaches font du coaching comme certaines personnes dispensent des cours particuliers et ils ne sont pas forcément déclarés comme entreprise ou entrepreneur. L'Association française de coaching scolaire et étudiant (AFCSE) pointe d'ailleurs du doigt les dérives possibles. En effet, cet organisme attache une importance toute particulière au sérieux des coaches qui en sont membres et propose sur son site internet (www.afcse.fr) des recommandations utiles pour choisir un coach qualifié. C'est l'occasion pour les coaches professionnels de rappeler que la prise en charge d'un enfant par des personnes dont ce n'est pas le métier peut faire plus de mal que de bien !

Formation minimale de deux cents heures

Pour le coach Philippe Vivier, président et fondateur de l'AFCSE, l'accompagnateur doit être formé et avoir obtenu un diplôme de coaching ou un diplôme universitaire. Selon lui, il est recommandé qu'un coach ait bénéficié au minimum de deux cents heures d'enseignement, en sachant que les meilleures formations se déroulent sur quatre cents heures : « *Si vous comparez une formation de 400 heures à une de 18 heures, vous vous imaginez bien qu'à la sortie, vous n'avez pas affaire au même professionnel.* »

Plusieurs critères doivent être réunis lorsque l'on parle de coaching scolaire. Au départ, il y a toujours un diagnostic et donc un repérage des besoins de l'enfant ou de l'adolescent : est-ce un besoin méthodologique, un besoin

sur une matière précise ou est-ce l'organisation de son temps qui pose problème, etc. ? Ensuite, des objectifs précis à atteindre sont définis et les parents en prennent connaissance. Ces derniers doivent également savoir combien de séances sont prévues. Si le coach ne donne pas un échéancier du nombre de séances et une date à laquelle il y aura une réponse au besoin, il ne s'agit pas de coaching. La dérive absolue, selon la psychopédagogue Brigitte Prot, c'est quand l'enfant est devenu dépendant du coaching et qu'il dit « *Quand M. X ou Mme Y. m'aide, ça va ; mais quand je suis tout seul, cela ne va pas.* »

Il ne faut pas dépendre de son coach !

Internet, petites annonces, « bouche à oreille », comment être certain de trouver le « bon » coach pour son enfant ? Philippe Vivier considère qu'il est possible de trouver sur internet des coaches très compétents. Pour cela, il faut surtout décortiquer leurs profils, savoir quelles sont leurs formations, d'où ils viennent, leurs années d'expérience, savoir si leur travail est encadré par une déontologie et surtout laquelle. Même s'il privilégie le « bouche à oreille », Jean-Philippe Riant pense également qu'à travers la certification, la lecture du C.V., il est possible de se faire une idée de l'envergure et de la compétence du coach. Toutefois, il rappelle qu'un coach qui verrait un jeune sans la famille au préalable ne lui paraît pas très sain, l'accompagnateur passant au moins à côté de 51 % de la problématique. Le directeur de l'IECE ajoute enfin que le coaché n'est pas marié avec son coach : « *S'il ne lui plaît pas, il faut en changer, c'est tout !* » Selon lui, il ne s'agit pas forcément de chercher du confort dans une démarche de coaching, mais il faut trouver une personne avec laquelle on a l'impression que les choses avancent dans le bon sens. ■



Coaching : une efficacité difficilement quantifiable

Bien que le coaching soit une pratique ancienne, il n'existe pas actuellement d'outils ou d'études attestant d'une efficience prouvée en matière éducative.

Aucune étude permettant de mesurer l'efficacité du coaching scolaire n'a pour l'instant été menée. L'aspect non-disciplinaire et parfois informel de ce type d'accompagnement en est peut-être la cause. Selon Philippe Vivier, de l'AFCSE, le coaching est une méthode de résolution de problèmes assez simple à mettre en œuvre, même s'il ne s'agit pas pour lui de résoudre de simples équations mathématiques : « À partir du moment où tout est mis en œuvre pour régler la problématique de la personne coachée, avec l'éthique qui est nécessaire, il y a des chances qu'elle soit satisfaite, surtout si elle a fait son check-up en amont, notamment sur les qualifications et la légitimité du coach qu'elle contacte. » Ainsi, pour estimer si le coaching scolaire a un effet bénéfique ou non sur l'individu, la plupart

des coaches préconisent de s'en remettre au ressenti et aux témoignages des personnes coachées. Le ressenti étant avant tout une donnée subjective, le coach doit-il satisfaire l'enfant, les parents ou les deux ? Les objectifs initiaux et émergents ne sont pas toujours les mêmes, les parents s'attendant parfois à obtenir des résultats immédiats en adéquation avec leurs propres inquiétudes. « Ce serait bien de pouvoir faire des statistiques et de marquer 97% des clients satisfaits. Mais satisfaits quand ? », s'interroge Jean-Philippe Riant. À l'issue du coaching, le coaché est souvent déstabilisé car il est encore « empêtré » dans sa situation. « Si je l'interroge à ce moment-là, je ne suis pas sûr d'avoir un retour positif. De la même manière, la famille ne sera peut-être pas satisfaite non plus », analyse le coach. Toutefois, il l'aura mis sur le che-

TÉMOIGNAGE

La maman de Fabrice, qui est en seconde générale, cherche un professeur particulier pour son fils. Mais est-ce bien le problème ? *

La demande de la maman : « Fabrice ne travaille pas, il manque sans doute de méthode et de suivi. Je cherche un professeur particulier qui le fasse travailler deux fois par semaine. »

Problème réel : Fabrice n'est pas motivé par ses études, il ne voit pas comment les études générales pourraient le mener à son projet de travailler dans le monde de la musique. Par ailleurs, son échec

de l'an passé le fait fortement douter de ses capacités.

Réponse : le coach propose à Fabrice de creuser son projet professionnel. Plus un chemin est connu, plus il est simple de s'y projeter. Une fois le projet établi de manière claire, les séances sont consacrées à la fixation d'objectifs de notes précises pour chaque matière et au suivi des méthodes utilisées par Fabrice.

Résultats : une fois le projet établi, Fabrice se sent déjà plus confiant car il est sur un « chemin balisé », dont la connaissance lui permet de se sentir plus en confiance. Au cours des semaines, Fabrice se sent reprendre les rênes de sa scolarité. Les notes s'améliorent et les relations avec ses parents, tendues suite à l'échec scolaire, redeviennent sereines.

* Témoignage recueilli au sein de l'IECE



© Susanne Borges/A.R./Corbis

min et estimera avoir fait son travail. Selon lui, le résultat n'est pas toujours immédiat. Il prend l'exemple d'une personne ayant arrêté de fumer et qui ne se sent pas bien les jours suivants. Ce n'est qu'un mois plus tard qu'elle en tirera un bénéfice. Il en va de même pour le coaching.

Le coaching aux portes de l'école ?

M^{me} C. G., enseignante en lettres modernes dans un lycée public de l'Ain, assure des cours de soutien de français dans le cadre de l'accompagnement personnalisé en seconde et en première. Pour ce professeur, le principal coach devrait être la famille. Celle-ci devrait être présente pour son enfant, afin de lui expliquer l'intérêt de se lever le matin, d'aller à l'école, de comprendre la nécessité de l'apprentissage. Pour elle, si le métier de coach émerge de plus en plus, c'est peut-être parce que les parents sont complètement démunis par rapport à leurs enfants et « qu'ils veulent aussi avoir un peu la paix ». Alors, ils délèguent. Cela va les rassurer et les décharger. L'ensei-

gnante trouve cela dommage, mais sans doute logique au regard de l'évolution des rapports entre les enfants et les parents. Ainsi, même si elle attache une plus grande importance à la compétence de l'enseignement des disciplines scolaires, ce professeur serait favorable à ce que les équipes éducatives soient formées aux méthodes de coaching ou du moins à aider les élèves à s'orienter, à faire les bons choix en fonction de ce qu'ils aiment, de leurs capacités : « *Le monde évolue, les métiers également, mais nous, nous ne sommes jamais vraiment formés à ces changements.* » Selon Anne-Claudine Oller, il existe des différences entre ce que peut faire l'école et ce que font les coaches. Lors de la préparation de sa thèse, la sociologue de l'éducation s'est rendue dans un lycée public où les enseignants mettaient en œuvre des accompagnements qui pouvaient ressembler à du coaching : un accompagnement individuel, non-disciplinaire, basé sur l'écoute de la parole et sur les questionnements de l'élève qui faisait émerger ses propres réponses. Pour elle, les techniques employées n'étaient pas celles d'un coach, car le coaching est basé et orienté sur l'individu qui cherche à devenir performant et épanoui : « *Les enseignants que j'ai rencontrés ne peuvent pas atteindre ce résultat. Ils cherchent à construire un élève qui donne du sens à ses apprentissages et donc à l'école. Bien sûr, si cet élève peut s'épanouir dans sa scolarité, c'est parfait. Mais pour les coaches, c'est le chemin inverse; c'est le fait d'être épanoui qui donne du sens à l'école. Ce n'est pas du tout la même chose !* » ■

RÉFÉRENCES

Coaching scolaire, école, individu. L'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école, thèse soutenue par Anne-Claudine Oller, sociologue de l'éducation.

www.lafabriqueabonneurs.com
Audrey Akoun est coauteur, avec Isabelle Pailleau, de l'ouvrage *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*, Eyrolles (2013)

www.brigitte-prot.fr Brigitte Prot est également l'auteur de *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !*, L'Harmattan (2010)

www.iece.info Jean-Philippe Riant a suivi une formation au *Coach International Mozaik*. Il a aussi occupé, pendant douze ans, des postes de direction dans le marketing et la communication. Il est actuellement coach scolaire, directeur de l'IECE, professeur associé en communication (Paris III), professeur en ressources humaines et management.

www.afcse.fr Président et membre fondateur de l'AFCE, Philippe Vivier est diplômé en psychologie, ergonomie et psychologie du travail. Depuis 2004, après un DESU de coaching

(diplôme d'études supérieures d'université) à l'Université Paris 8, il accompagne des étudiants et doctorants aux Universités d'Orsay et de la Sorbonne. Il propose des coachings pour les élèves à partir de la 4^{ème}, les étudiants, ingénieurs et doctorants. Il est spécialisé sur les problématiques d'orientation, de construction de projets professionnels et de préparation d'oraux, d'entretiens, de prise de parole en public (80% des demandes depuis 2004).

www.coaching-etudiant.net
www.coaching-orientation.pro

ENTRETIENS...

... Avec **Anne-Claudine Oller** sociologue de l'éducation

Maître de conférences à l'Université Paris Est Créteil-LIRTES (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales), elle est rattachée à l'Observatoire Sociologique du Changement.

Quel public est concerné par le coaching scolaire ?

Ce sont essentiellement des élèves issus des milieux sociaux les plus favorisés et les plus dotés en capital économique. Nous avons affaire aux franges supérieures des classes moyennes et plus particulièrement aux enfants issus du pôle privé dont les parents sont cadres. Pour reprendre les catégories élaborées par Agnès van Zanten (NDLR : directrice de recherche au CNRS et chercheur à l'Observatoire Sociologique du Changement), le coaching concerne très majoritairement des enfants de technocrates (cadres du privé) et non d'intellectuels qui sont, eux, plus dotés que les premiers en capital culturel.

Pourquoi les parents ont-ils recours au coaching scolaire ?

Les parents ont recours au coaching scolaire pour leurs enfants car ils ont les moyens de payer cet accompagnement coûteux, mais aussi parce qu'ils ont une culture proche du coaching. Soit ils se sont déjà fait coacher, soit ils ont entendu parler du coaching dans leur entreprise. Ils ont des pratiques éducatives, des pratiques familiales qui sont proches des dispositions qui sont évoquées dans le coaching et ils transmettent déjà à leurs enfants ces dispositions. Par exemple : la recherche de performance, le souci d'autonomie, de bien faire soi-même, de pouvoir parler sur soi, bref de se doter d'une dimension réflexive.

Tous les élèves ne vont donc pas avoir recours au coaching. Reste à savoir si cela accroît les inégalités en termes d'apprentissage. Les personnes coachées sont des enfants dont les parents multiplient les stratégies éducatives comme le fait d'avoir recours à l'enseignement privé, à des cours particuliers ou à d'autres formes d'accompagnement : psychologues, orthophonistes, etc. Ce sont donc des parents qui développent des stratégies pour essayer de se distinguer ou plutôt pour essayer de maintenir leurs enfants dans la course à la réussite scolaire !

Conserver son niveau social, est-ce une demande vis-à-vis du coaching ?

Les parents ne formulent pas les choses ainsi. Pour eux, la raison principale du recours au coaching, c'est leur inquiétude (ainsi que celle de leurs enfants) liée à l'orientation scolaire. L'angoisse du chômage, et notamment celui des cadres, pèse très fortement. Mais si on est angoissé par l'idée que son enfant ne va pas s'insérer sur le marché du travail, c'est aussi parce qu'on a peur de ne pouvoir se maintenir socialement. L'aspiration au maintien dans l'échelle sociale (et donc à une forme de reproduction sociale) est tout particulièrement visible par les formulations d'orientation : le coaché souhaite principalement s'orienter (et s'orienter à terme) vers des métiers à responsabilité dans l'entreprise.

Les parents pensent-ils que le coaching produit des résultats immédiats et visibles sur la scolarité de leurs enfants ?

Pour le coaching scolaire comme pour celui d'entreprise, les résultats ne sont pas toujours immédiats. Cependant, cette attente est présente car ce sont des accompagnements courts qui visent une certaine efficacité dans le sens où ils sont basés sur des outils issus de la psychologie comportementale. C'est ce type de perspective qui prévaut dans le coaching. Nous ne sommes pas dans d'autres champs de la psychologie où l'accompagné (et l'accompagnateur) va chercher le pourquoi du comment. Dans le coaching, le coaché adopte un regard réflexif mais il ne fait pas une introspection.

Le coaching scolaire est-il efficace ?

L'efficacité de tout accompagnement ne se mesure qu'au regard de la demande de l'accompagné. La question qui se pose est celle de la mesure de l'efficacité du coaching scolaire : sur quels indicateurs s'appuyer ? les résultats scolaires du coaché ? son rapport à sa scolarité ? son niveau de stress ? la formulation d'un projet ? Les notes donnent souvent le sentiment – aux élèves, aux parents, aux enseignants, etc. – qu'elles sont un indicateur objectif (alors même que les recherches en didactologie mettent en évidence le contraire), ce qui rassure les principaux concernés, notamment parce que le système scolaire fonctionne

en s'appuyant sur les résultats de l'élève (passage dans la classe supérieure, orientation, etc.). Si l'augmentation des notes peut être l'objectif premier des coachés et de leurs parents, le coaching retravaille la demande (appelée *demande cachée*). Le coaché reformule généralement ses attentes en terme de mieux être dans sa scolarité (gestion du stress, confiance en soi, etc.), ce qui est donc de l'ordre du ressenti. Comme il existe des échelles de douleur à l'hôpital, un coach utilise une échelle « de stress », « de confiance en soi » en début et en fin de coaching pour voir comment le coaché a évolué dans son rapport à sa scolarité. Pour l'un comme pour l'autre, si le curseur a bougé, c'est le signe de l'efficacité de l'accompagnement. Mais il ne faut pas oublier que le cadre de ce dernier (écoute individuelle d'un adulte pendant 8 à 10h) joue forcément. ■

Le coaching scolaire présent à l'école dans un avenir proche ?

Dans le cadre de la dernière réforme du lycée, un nouveau dispositif a été mis en place en 2009 dans les lycées professionnels et en 2010 dans les lycées d'enseignement général et technologique : l'**accompagnement personnalisé**. Celui-ci est un temps d'enseignement intégré à l'horaire de l'élève qui s'organise autour de trois activités principales : le soutien pour les élèves qui rencontrent des difficultés, l'approfondissement des connaissances et une aide méthodologique afin de favoriser la maîtrise progressive par l'élève de son parcours de formation et d'orientation. L'horaire prévu pour chaque élève est de 72 heures annuelles. L'AP vise avant tout à répondre de manière plus étroite aux besoins diversifiés des élèves. L'accompagnement personnalisé, une forme de coaching institutionnel ?

... Avec le ministère de l'Éducation nationale

Une circulaire insiste sur l'idée que l'accompagnement personnalisé (cf. encadré ci-contre) est distinct du face-à-face disciplinaire.

L'accompagnement personnalisé est-il une forme de coaching scolaire ?

Le terme de « coaching scolaire » dans son acception anglo-saxonne ne rend pas compte des différentes activités pédagogiques possibles dans le cadre de l'accompagnement personnalisé (AP). Celles-ci reposent en effet principalement sur des éléments cognitifs ayant trait aux savoirs et aux savoir-faire développés au cours des apprentissages. Un dispositif facultatif de tutorat est par ailleurs proposé aux élèves volontaires pour les aider de manière très personnalisée dans l'élaboration de leur projet de formation et d'orientation. L'élève peut ainsi bénéficier de l'aide d'un adulte référent tout au long de la scolarité au lycée. Ce dispositif instauré lui aussi dans le cadre de la réforme du lycée, peine cependant à trouver ses marques.

L'AP doit-il favoriser en priorité l'épanouissement de l'élève au sein de l'école ou la réussite scolaire ?

L'accompagnement personnalisé est distinct du coaching proprement dit, car il doit essentiellement contribuer à la réussite scolaire de l'élève en remédiant à ses points faibles et en valorisant ses aptitudes (disciplinaires, acquisition de compétences favorisant la réussite au lycée, aide au choix de l'itinéraire de formation). Toutefois, il va de soi que l'atteinte de ces objectifs, comme une relation plus proche entre l'élève et le professeur que peut permettre l'accompagnement personnalisé, contribue à améliorer la perception qu'a l'élève de son environnement scolaire.

Philippe Vivier, président de l'AFCSSE soutient que des établissements

publics ont parfois recours à des coachs extérieurs qui n'ont, selon lui, qu'une formation de 18 heures (au lieu des 200 recommandées). Qu'en pensez-vous ?

Le recours à des « coachs » extérieurs est de la responsabilité des établissements dans le cadre de l'autonomie dont ils disposent. La « formation » de coach n'étant pas soumise à un cadre réglementaire particulier, il apparaît difficile d'apprécier à ce stade la quantité de temps de formation nécessaire qui leur permettrait d'exercer efficacement leur mission. En tout état de cause, ces « coachs » interviendraient nécessairement en présence de l'enseignant.

Les professeurs devront-ils se former au coaching scolaire dans l'avenir ? Cette pratique pourrait-elle devenir inhérente au cursus scolaire ?

Le terme de « coaching scolaire » est à manier avec précaution car, derrière ce terme, se révèlent des intervenants et des pratiques très différents. Comme il s'agit aussi d'un marché, la vigilance s'impose car la qualité des prestations est pour le moins diversifiée. De plus, l'Éducation nationale a parfaitement les moyens d'être son propre recours dans ce domaine à condition qu'on permette aux enseignants, grâce à la formation initiale et continue, de faire face à l'évolution actuelle de leur métier. À côté de la transmission de savoirs disciplinaires qui est leur mission fondamentale, il faut aider les enseignants à prendre en compte des aspects moins immédiatement scolaires pour leur permettre de mieux cerner les besoins des élèves et les traiter avec le maximum d'efficacité. Il est par ailleurs à rappeler qu'il existe un dispositif de tutorat permettant de prendre en charge de manière plus ciblée les élèves qui en éprouvent le besoin. ■

DE LA GAULE À LA RENAISSANCE

Primus Magister et autres sorbonagres...

Qui a créé les premières écoles et universités de France ? Existait-il un enseignement autre que religieux ? Qui recevait une instruction ? Premier volet de notre série sur l'histoire de l'école. **PAR OLIVIER MARBOT**

Commençons par tordre le cou à une vieille idée préconçue : non, Charlemagne n'a pas « inventé l'école ». Le mythe, alimenté aussi bien par les images d'Épinal que par les chansons populaires, a la peau dure. Mais ce n'est qu'un mythe. L'empereur, s'il a bien encouragé l'éducation et mis en place une « école du palais », n'a pas rendu l'enseignement obligatoire. Et encore moins créé un lieu d'apprentissage ouvert à tous.

La seule logique permet d'ailleurs de mettre en doute la légende : comment imaginer que la France, ou ce qui en tenait lieu, n'ait possédé aucun système d'enseignement jusqu'à la fin du VIII^e siècle ? L'apparition des premières écoles est, évidemment, bien plus ancienne. Et date sans doute de l'invasion de la Gaule par les troupes romaines. À l'enseignement, purement oral, dispensé jusqu'alors par les druides et les bardes, l'occupant romain substitue son propre système, inspiré de celui des Grecs. Dès le I^{er} siècle après Jésus-Christ, la Gaule dispose d'un vrai réseau d'écoles que l'on pourrait presque qualifier de « publiques », dans la mesure où l'empire participe à leur financement, via un système d'exemptions fiscales et de bourses. Les établissements, déjà, se classent en trois catégories. L'école primaire prend en charge les garçons et les filles âgés de sept à onze ans environ, qui apprennent le calcul, la lecture, l'écriture et la récitation sous l'autorité d'un *Primus Magister*. Un enseignement réservé aux enfants des citoyens romains les plus aisés et, très probablement, à ceux des élites gauloises.

Ceux qui poursuivent leurs études au-delà de la primaire fréquentent, de onze à quinze ans, des écoles secondaires où la formation est plus littéraire : grammaire, récitation de textes des grands auteurs. Les filles, là encore, fréquentent l'établissement au même titre que les garçons. Une petite minorité



© Leonard de Sebra, Corbis

Érudits à l'université de Paris (d'après une gravure médiévale).

d'élèves complète sa formation dans une école supérieure, où elle est formée à l'art oratoire, mais apprend aussi le droit, une innovation introduite par les Romains qui jugeaient l'enseignement grec insuffisamment pratique.

Mainmise de l'Église sur l'éducation

C'est aussi sous influence romaine que l'éducation, peu à peu, devient religieuse, et plus précisément chrétienne. Après l'édit de Milan, en 313, par lequel l'empereur Constantin lui accorde un statut privilégié, le christianisme devient, en 391, religion d'État. L'école, comme le reste de la société, voit grandir l'influence de l'Église. Pas immédiatement d'ailleurs : aux IV^e et V^e siècles, les chrétiens sont surtout occupés à établir leurs dogmes, à définir la liturgie. Et conservent,

Les Romains introduisent le droit à l'école supérieure, car ils jugent l'enseignement grec trop théorique.

peu ou prou, les principes éducatifs hérités des Grecs et des Romains. Mais au VI^e siècle, un système éducatif nouveau voit le jour.

Les trois niveaux d'éducation ont-ils leur logique ? La nouvelle religion a-t-elle voulu, dans ce domaine comme dans d'autres, s'approprier des habitudes antérieures ? On retrouve en tout cas trois types d'établissements. Les écoles monastiques, ou claustrales, sont les premières à apparaître. En théorie, elles accueillent exclusivement les enfants appelés à entrer dans les ordres. Rapidement, toutefois, des écoles épiscopales – les « petits séminaires » – voient le jour et prennent en charge un public plus large et plus varié. Enfin, à partir du Concile de Vaison, en 529, l'Église prescrit à tous les prêtres de prendre en charge l'éducation des enfants de leur paroisse. Ce qui se traduit dans les faits par la création d'écoles presbytérales, ou paroissiales.

L'enseignement est exclusivement dispensé en latin et son contenu est des plus limités.

On commence par apprendre par cœur des textes sacrés, l'apprentissage de la lecture ne se faisant que par ce biais : à force d'entendre le texte et de le décrypter, l'enfant découvre les lettres et apprend à les assembler. Une fois la lecture et l'écriture acquises, la majeure partie du temps scolaire est consacrée... à la copie de psaumes. L'étude de textes profanes, littéraires, qui était le cœur du système d'apprentissage romain, est réduite à peu de choses.

C'est à ce stade qu'intervient Charlemagne. Qui, s'il n'a donc pas « inventé » l'école, a tout de même introduit quelques innovations. Favorisant les échanges culturels avec les grands centres d'enseignement qui commencent à voir le jour, notamment en Italie et en Angleterre, il contribue à faire évoluer les « programmes » eux-mêmes. À la grammaire viennent s'ajouter une introduction à l'arithmétique, à la géométrie, à l'astronomie et à la musique.

Les siècles suivants voient le système scolaire se développer presque parallèlement à ce qui, progressivement, devient le royaume de France. À mesure que la dynastie capétienne renforce son emprise et esquisse une organisation administrative et politique dont le centre se trouve à Paris, le réseau d'enseignement, lui aussi, se rationalise. Dans les villes, on se regroupe par professions, créant de nouveaux corps intermédiaires. Les premiers groupements d'enseignants voient le jour aux XII^e et XIII^e siècles et adoptent, pour se désigner, la version latine du terme « association » : « *universitas* ».

Apparition des premières universités

L'essor est particulièrement fort à Paris : à Saint-Germain-des-Près, sur la montagne Sainte-Genève, sur l'île de la Cité, des écoles monastiques sont créées autour de quelques maîtres prestigieux. L'histoire a retenu quelques noms, dont le plus fameux est sans doute Pierre Abélard (dont l'œuvre de théologien et de philosophe ne se résume pas à ses échanges épistolaires avec la non moins fameuse Héloïse).

REPÈRES

I^{er} siècle La Gaule dispose d'un réseau d'écoles accueillant les enfants de riches citoyens.

VI^e siècle L'Église demande aux prêtres de s'occuper de l'éducation des enfants de leur paroisse.


XII^e siècle Les premiers groupements d'enseignants apparaissent sous le nom d'« *universitas* ».

1222 L'université de Paris se scinde en quatre *facultés* : art, théologie, droit et médecine.

XV^e siècle Le « baccalauréat » est un examen qui consiste à argumenter pour défendre un point de vue publiquement.

Fin du XV^e siècle Le système scolaire et universitaire paraît complet et assez bien organisé.





→ La grande concentration d'établissements au centre de la ville donne naissance au « Quartier latin » et Paris acquiert un rayonnement international de premier plan. Les étudiants commencent à affluer des pays voisins pour suivre les cours des maîtres les plus réputés. Le terme d'« université » ne doit toutefois pas tromper le lecteur : on est encore très loin des vastes facultés modernes et le terme désigne, à l'époque, des établissements de taille très modeste abritant au mieux 20 à 30 élèves.

Les futurs professeurs, placés sous l'autorité des évêques, suivent cinq à sept années d'études avant d'obtenir une licence d'enseigner.

L'éducation de l'époque est scolastique. Un terme souvent utilisé de nos jours dans un sens péjoratif, par opposition à l'enseignement en vigueur à partir de la Renaissance, réputé plus « humaniste ». L'opposition est un peu caricaturale, mais pas dépourvue de fondements : au Moyen-Âge, c'est en effet la scolastique qui prévaut. C'est-à-dire un enseignement mêlant, en tâchant de les faire cohabiter de façon harmonieuse, les idées des pères de l'Église chrétienne et celles héritées des Grecs, essentiellement d'Aristote. Cet enseignement sera très critiqué par Luther, qui y verra un détournement du message biblique, une hellénisation inappropriée. Toutefois, on estime aujourd'hui que, s'il restait très axé sur la logique, l'enseignement scolastique ne négligeait pas totalement la littérature et accordait, contrairement à ce qu'on a pu dire, une place au caractère esthétique des œuvres étudiées. L'enseignement se base sur l'étude des textes des auteurs reconnus, et le but est moins de maîtriser un sujet que de savoir précisément ce que ces auteurs ont écrit sur ledit sujet. Tout le dispositif est articulé autour de l'idée de « dispute » : on argumente et contre-argumente, on oppose les points de vue, on cherche la faille du raisonnement. Rabelais, et d'autres, excédés par ces débats sans fin,

raille la cuistrerie de ceux qu'il appelle les « sorbonagres ». Quelques siècles plus tard, le sociologue Émile Durkheim réhabilitera en partie ce mode d'enseignement : les connaissances scientifiques et les moyens de validation expérimentale étaient si maigres à l'époque, écrit-il, que confronter les opinions était peut-être la moins mauvaise des solutions...

Les enseignants, quant à eux, sont, dans leur immense majorité, des clercs placés sous l'autorité des évêques. Après avoir suivi l'enseignement d'un maître pendant cinq à sept ans, ils se voient délivrer une licence d'enseigner, puis sont intronisés lors d'une cérémonie dite d'« *inceptio* ». Chaque maître enseigne dans un local qui lui appartient, à l'image de Robert de Sorbon, le chapelain de Saint-Louis, et de sa « Maison de la Sorbonne ». Souvent venus de loin, les étudiants – exclusivement des garçons, tout comme les maîtres sont tous des hommes – doivent trouver à se loger et, rapidement, se réunissent dans des foyers. Par commodité, on organise des cours dans les foyers en question, rebaptisés « collèges ».

Contestation de l'hégémonie de l'Église

Onze collèges voient le jour au XIII^e siècle, trente de plus au XIV^e, et encore cinq au XV^e. Mais ce développement s'accompagne de conflits de plus en plus fréquents. Car si le clergé catholique a théoriquement la haute main sur les questions d'éducation, les maîtres – dont certains n'ont de clerc que le titre – s'opposent régulièrement à la hiérarchie religieuse, notamment lorsqu'il s'agit de nommer de nouveaux enseignants. Lorsque le conflit s'avère insoluble, les maîtres se tournent souvent vers le pouvoir royal, qui ne demande évidemment pas mieux que de venir contester l'hégémonie des religieux et d'intervenir dans un domaine qui, en théorie, échappe complètement à sa compétence.

Habilement, les universitaires jouent alternativement une autorité contre l'autre. Au XIII^e siècle, le Pape Innocent III accorde des droits nouveaux à l'université de Paris, droits

ensuite confirmés par Saint-Louis et Philippe Auguste. Deux siècles plus tard, après de violents heurts entre des étudiants turbulents et les autorités, Louis XI puis Louis XII, renforcent l'autorité des prévôts sur l'université. Manière, là encore, pour le pouvoir royal d'accroître son autorité sur une institution qui, trop souvent, y échappe.

De la détermination au baccalauréat

Mais qu'apprend-on dans ces universités ? À l'origine, la spécialisation ne se fait pas par établissement, mais par ville. Paris devient ainsi le centre européen de référence pour l'apprentissage de la théologie, tandis que les jeunes gens qui veulent apprendre le droit doivent se rendre à Bologne, et les aspirants médecins à Montpellier. Un système contraignant qui ne dure guère : dès le XIII^e siècle, chaque ville se diversifie et, en 1222, l'université de Paris se scinde en quatre « facultés » dédiées respectivement à l'« art », à la théologie, au droit et à la médecine.

La faculté des arts, bien mal nommée selon nos critères modernes car l'enseignement n'y est pas à proprement parler artistique, est celle qui accueille le plus grand nombre d'étudiants. Plus jeunes que leurs collègues des autres facultés, moins formés, ceux-ci sont rapidement divisés en quatre « nations », selon leur origine géographique.

On délivre trois types de diplômes, qualifiés de « grades ». La « détermination » peut être obtenue à l'âge de quatorze, quinze ou seize ans. L'examen consiste à argumenter pour défendre, publiquement, un point de vue. Au XV^e siècle, la détermination devient « baccalauréat », et le récipiendaire est appelé « bachelier ». Par cet examen, on considère qu'il passe d'une rive à une autre.

Les étudiants qui poursuivent leur cursus peuvent, après six ans d'études au minimum et donc à l'âge de 21 ans environ, décrocher une « licence ». L'examen consiste en une « dispute » qui se déroule devant un jury de maîtres. Le grade ultime est la « maîtrise ès arts », qui avec le temps deviendra le « doctorat ». Cette maîtrise, officialisée lors d'une



© Hulton-Deutsch Collection/Corbis

Le philosophe et
théologien français,
Pierre Abélard
(1079-1142)

cérémonie d'intronisation, donne au candidat le droit d'enseigner (puisqu'il est devenu « maître ») à son tour.

À la fin du XV^e siècle, le système scolaire et universitaire paraît, sinon parfait, du moins complet et assez bien organisé. Il ne va pourtant pas tarder à être bouleversé. La Réforme est passée par là. Dans les villes, la bourgeoisie ne supporte plus d'être tenue à l'écart par la noblesse et le clergé, et le pouvoir royal en a conscience. Trop figée, l'université ne saura pas évoluer. Et c'est des collèges que naîtra, à la Renaissance, un tout nouveau système scolaire national. ■

EN SAVOIR PLUS

*Histoire de l'enseignement
et de l'éducation – tome 1
(V^e av. J.-C. – XV^e siècle),
de Michel Rouche, Éditions Perrin
(2003), 729 pages, 12 euros*



ENTRETIEN AVEC

CLAUDE LELIÈVRE

PROPOS RECUEILLIS
PAR JEAN-PHILIPPE ÉLIE

Historien de l'éducation et agrégé de philosophie, il est un spécialiste des politiques éducatives aux XIX^e et XX^e siècles.

© DR

Que recouvre l'expression « Histoire de l'éducation »
Claude Lelièvre : L'histoire de l'éducation ne désigne pas simplement l'histoire scolaire. Ce peut être également une histoire de la famille et de tous les modes éducatifs. En France, elle est souvent centrée sur l'histoire de la scolarité ou du supérieur. Elle est faite soit par des historiens qui se spécialisent dans la thématique de l'éducation, soit par des historiens plus généralistes qui vont s'intéresser à un aspect de l'histoire de l'éducation pour permettre par exemple d'approfondir ou d'expliquer tel ou tel domaine.

Comment quantifier l'apport de l'histoire de l'éducation dans la compréhension des problèmes actuels que connaît notre système éducatif ?
CL : Il n'existe pas de grandes différences entre les apports de l'histoire politique, économique, culturelle ou éducative. Pour certaines personnes s'intéressant à la connaissance historique, le fait de comprendre que notre présent vient du passé ou qu'il se distingue du passé sous tel ou tel aspect permet de mieux nous situer et éventuellement de mieux nous libérer d'un certain nombre de contraintes pesant sur nous sans que nous en ayons conscience. Il s'agit

de mieux nous situer dans le temps présent.

Les débats actuels sur l'éducation sont-ils nouveaux ou bien ont-ils déjà été abordés depuis longtemps ?
CL : Quel que soit le sujet, il s'agit de déterminer si telle ou telle thématique est nouvelle ou pas. Si nous la prenons pour nouvelle alors qu'elle est ancienne, nous risquons d'être pris dans des préjugés ou des prérequis que nous ne comprenons pas. Si nous ne connaissons pas notre passé, nous risquons d'en être prisonniers et de ne pas nous en défendre en connaissance de cause. Cela ne veut pas dire

que nous devons nous défendre de quelque passé que ce soit, mais nous devons faire le pari que la connaissance permet de mieux maîtriser où nous voulons aller et où nous pouvons aller. Et si nous ne comprenons pas d'où nous venons, nous risquons la répétition.

Un des thèmes actuels qui fait débat est « *doit-on apprendre ou apprendre à apprendre ?* ». Or je n'arrête pas de montrer que la formule elle-même est banale dès le début de la III^e République. Mais aussi bien ceux qui sont pour apprendre à apprendre que ceux qui sont pour dire qu'il faut apprendre sont prisonniers de l'idée que ce sont des thèmes tout à fait nouveaux. Cette question soi-disant pédagogique est en réalité historique et anthropologique.

L'histoire de l'éducation semble bénéficier d'un certain engouement dans les ESPE⁽¹⁾. Est-ce un rééquilibrage par rapport aux autres sciences sociales ?

CL : Dans la formation même des enseignants, c'est d'abord les apports sociologiques ou psychologiques qui sont mis en avant, puis les apports didactiques parce qu'ils paraissent a priori plus directement liés aux enjeux présents, mais aussi parce qu'on croit savoir. C'est un phénomène général qui fait que l'histoire doit toujours faire sa place par rapport à la mémoire. N'importe qui croit savoir des choses sur le passé

parce que la mémoire est en place. Par exemple, nous avons tous une mémoire très forte de l'école du XIX^e siècle transmise de générations en générations mais qui est assez fautive. C'est le problème de la méconnaissance.

Quand nous croyons savoir et que nous ne pensons pas que c'est directement lié à des enjeux présents, nous ne cherchons pas tellement à avoir une connaissance un peu plus savante et distanciée. Par ailleurs, en ce qui concerne la formation des enseignants, nous devons lutter contre cette idée qu'elle aurait été mieux réussie dans le passé. Cela ne veut pas dire que cela n'arrive pas de temps en temps, partiellement, sur tel ou tel point. Mais c'est assez faux en général parce que nous étions confrontés à d'autres situations.

Comment la mémoire prend-elle le pas sur l'histoire ?

CL : On part de phénomènes existants que l'on généralise ou dont on a une vue qui n'est pas tout à fait dans les perspectives ou dans les dimensions qu'il faudrait. Par exemple, pour les philosophes – qui ne connaissent pas beaucoup l'histoire en général –, on ne peut être que républicain ou pédagogue sous la III^e République. Cette grande querelle, mise en avant à la fin des années 1970, est une idée complètement fautive car les grands idéologues républicains du XIX^e siècle croyaient

énormément à la pédagogie.

Opposer république et pédagogie était une idée qui ne leur venait pas à l'esprit. De fait, la doxa actuelle qui consiste à dire qu'on est soit républicain anti-pédagogue, soit pédagogue mais anti-républicain, est historiquement absurde.

L'histoire est-elle cyclique ?

CL : En histoire, rien ne se répète vraiment. De ce point de vue là, je suis de ceux qui pensent qu'on ne peut pas se baigner deux fois dans la même eau. On ne remonte pas le fleuve. Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait aucune forme de permanence. Mais l'histoire se caractérise par le fait qu'il y a une surdétermination, qu'il y a toujours quelque chose de particulier, une configuration singulière. L'histoire permet de se mettre à distance, de se questionner. Elle ne permet pas d'expliquer au sens d'explications de type scientifique universaliste. Nous ne trouverons pas dans le passé ou dans tel ou tel moment historique le secret de ce qu'il nous faut faire actuellement. Nous pouvons simplement observer et nous questionner d'une autre façon, ce que j'appelle un mouvement libérateur. Mais il n'existe pas d'objectivité totale ni de loi de l'histoire.

Les historiens de l'éducation essaient de démêler les fils de manière à ce qu'on puisse en toute connaissance de cause savoir d'où l'on vient et où on en est. L'histoire de l'éducation →

BIO EXPRESS

1962 | PEGC
Lettres-Histoire
1971 | Agrégé de
Philosophie
1985 | Doctorat
d'État ès Lettres
(histoire)
1987 | Professeur
d'histoire de
l'éducation
à Paris V

“
*Si nous ne
connaissons
pas notre
passé, nous
risquons
d'en être
prisonniers.*
”

⁽¹⁾Écoles supérieures du professorat et de l'éducation



“
Pour Jules Ferry, la religion appartient à l'église et à la famille, la morale appartient à l'école.
 ”

→ ne donne pas de solutions. En revanche, éventuellement elle dit qu'un bon nombre de nos représentations sont fausses par rapport à ce que nous croyons du passé et de nos origines.

Quelle est fondamentalement la différence entre instruction et éducation ?

CL : Ce débat est aussi très ancien. Dans les sociétés qui se sont succédé, ce qui domine de loin c'est qu'il faut éduquer. L'instruction opposée dans une certaine mesure à l'éducation est une idée relativement moderne. Au moment de la révolution française, le plus urgent c'est d'éduquer de façon à ce qu'il y ait des mœurs et une morale en rapport avec le nouveau régime. C'est une urgence car un régime ne peut perdurer s'il n'y a pas une éducation qui lui correspond. Mais le courant des Lumières véhicule aussi l'idée qu'il faut instruire. À l'origine, ce courant est fondamentalement élitiste puisqu'il pense que l'urgence est d'instruire les élites. Du coup va naître une certaine opposition entre instruction et éducation, même si au départ personne ne pense qu'il ne s'agit que d'instruire. Condorcet, qui dit « *instruire, éduquer dans les limites de l'instruction* », n'oppose pas vraiment instruction et éducation. Il se méfie beaucoup de l'éducation, car dans l'éducation il y a toujours le risque de manœuvrer, de séduire et d'une certaine manière de priver de liberté.

À qui revient la charge d'instruire et d'éduquer ?

CL : C'est un signe de la modernité de penser qu'il peut y avoir une scission entre instruction et éducation. Et donc aussi un partage des tâches : l'école devrait instruire, la famille et l'église éduquer. Prenez les instructions pour le primaire tout au long du XIX^e siècle : avant lire, écrire et compter, vous avez d'abord – par exemple dans la loi Guizot de 1833 ou dans la loi Falloux de 1850 – éducation morale et éducation religieuse. Quand Jules Ferry crée une école publique laïque, vous avez toujours lire, écrire et compter en seconde position, mais éducation morale et civique en première position. Qu'est-ce qui a changé ? Dans un cas comme dans l'autre, vous avez éducation morale comme première tâche de l'école. Simple, l'éducation civique a remplacé l'éducation religieuse. D'ailleurs, pour Ferry il s'agit d'une véritable religion civile. L'idéologie actuelle explique que l'école est amenée à faire de l'éducation morale parce que les familles seraient sur ce plan défailtantes. Mais ce n'est pas du tout ce qui dit Jules Ferry. Dans sa fameuse lettre aux instituteurs, il affirme au contraire que la morale est l'honneur du métier des enseignants publics. La religion appartient à l'église et à la famille, la morale à l'école.

Quel rapport entretient l'institution avec l'histoire ?

CL : L'institution scolaire a un

rapport assez compliqué avec l'histoire et cela ne date pas d'aujourd'hui. L'histoire de l'éducation en France a commencé à se développer à la fin du second Empire dans la montée des nationalismes en Europe et des confrontations en particulier avec la Prusse. Tout à coup, le passé éducatif est devenu un enjeu des luttes symboliques nationalistes. On demande à l'histoire d'être engagée dans un camp. Cela s'est amplifié au moment de la constitution de l'école républicaine et laïque. Les républicains avaient tendance à dire que c'était avec eux que s'était constituée une école luttant contre l'obscurantisme supposé ou réel de l'église. À l'inverse, cette dernière essayait de montrer par l'histoire que c'était d'abord elle qui avait développé des institutions scolaires et que loin d'être obscurantiste elle était en avance sur les républicains qui avaient eu, au contraire, tendance à détruire les écoles réelles qui existaient. Autrement dit, la lutte cléricale-anticléricale a aussi été un des moteurs du développement de l'histoire de l'éducation en France. Pour revenir à l'institution, celle-ci comprend petit à petit qu'il vaut mieux faire le pari d'une histoire savante afin de discuter plus rationnellement, d'une manière un peu moins angoissée et moins crispée, des changements de pratiques et de représentations, étant entendu que ce n'est pas simple.



© Bettmann/Corbis

Actuellement, notre République est dans l'histoire savante ou mémorielle ?

CL: Vous avez des luttes continues qui se répètent à chaque commémoration. Nous entrons dans le cycle des commémorations de 1914. Plus il y a d'enjeux, plus nous sommes dans la mémoire et plus on demande aux historiens de s'engager dans un sens plutôt que dans un autre. Les controverses sont vives et elles le sont parce qu'il y a des controverses. L'historien est toujours dans une position relativement paradoxale : s'il n'y a pas de questions vives, on ne lui demande pas grand chose. Mais dès que des questions vives apparaissent, on l'enjoint à prendre parti. Du moins c'est ce qu'on espère...

Ce qui est vrai pour les grandes commémorations nationales ou communautaires est vrai aussi au niveau de l'histoire éducative en général.

Sommes-nous confrontés à un déclin de l'école en terme de transmission des savoirs, comme certains l'affirment ?

CL: Ce qui est remarquable, c'est que la plupart des gens qui

n'ont réalisé aucune étude sur les comparaisons à établir apportent des réponses.

Ces dernières sont d'autant plus péremptoires qu'on ne sait pas ! Par exemple, en ce qui concerne les méthodes de lecture, alors que les spécialistes ont bien du mal à être vraiment assurés de quelque chose, tout le monde sait quelle méthode de lecture il faut employer. Autrement dit, plus les sujets sont normalement de l'ordre de l'opinion non maîtrisée, plus on s'autorise à avoir un avis et plus on est péremptoire.

En revanche, dès que nous commençons à nous poser la question des comparaisons, nous nous apercevons qu'il est extrêmement difficile de déterminer si les élèves savent plus ou moins de choses sur trente ou cinquante ans.

La question « *le niveau de savoir est-il en baisse ?* » n'a, en réalité, pas de sens global quand on réfléchit aux conditions à remplir pour pouvoir comparer. Que compare-t-on ? une classe d'âge à une autre classe d'âge ? un niveau à un autre ? des années d'études à d'autres années d'études ?

Deuxième difficulté, nous ne

Jules Ferry est l'auteur des lois instaurant l'instruction obligatoire et gratuite sous la III^e République.

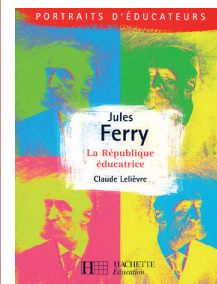
pouvons comparer qu'à partir de traces du passé. Si nous n'avons pas de traces, comment faire ? Par ailleurs, même s'il est possible de confronter par exemple des niveaux orthographiques, il ne faut jamais oublier qu'on ne peut comparer un niveau orthographique actuel qu'avec la façon dont on faisait passer l'épreuve d'orthographe il y a trente ou soixante ans. Dans le passé, la dictée avait beaucoup de sens pour les élèves, or ce n'est plus le cas aujourd'hui. Autrement dit, penser que nous pouvons comparer globalement des choses est une idée fautive en elle-même. Il faut être historien pour se rendre compte qu'on a besoin d'un certain nombre de données et de conditions pour pouvoir comparer et que ce soit comparable. Si les conditions sont très différentes, nous ne pouvons rien comparer. Nous pouvons éventuellement dire que, sur certains points, à partir de certaines études, nous n'avons pas les mêmes résultats dans certaines disciplines, dans certaines conditions par rapport à certains types d'acquisition et pas d'autres. Mais nous ne pouvons rien affirmer de façon globale. En toute rigueur, seules des choses identiques peuvent être comparées et sur des laps de temps relativement courts. Nous pouvons également comparer de pays à pays ou de régions à régions, mais cela pose d'autres questions car les modes de formation, les modes d'attente et les modes de correction ne sont pas forcément les mêmes. ■

BIBLIOGRAPHIE



L'ÉCOLE OBLIGATOIRE : POUR QUOI FAIRE ?

par Claude Lelièvre,
Éditions Retz (2012),
142 pages, 18 euros



JULES FERRY - LA RÉPUBLIQUE ÉDUCATRICE

par Claude Lelièvre,
Hachette (1999),
120 pages, 17 euros

FORMATION DES ENSEIGNANTS

De nouvelles écoles pour une entrée progressive dans le métier

La réforme de la formation des enseignants a pour objectif de professionnaliser davantage le cursus, tout en maintenant un haut niveau de savoirs disciplinaires pour les futurs professeurs. **PAR ESTELLE LEVRESSE**

Depuis la rentrée 2013, les IUFM (instituts de formation des maîtres) ont laissé la place à 30 Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé). C'est là que sont désormais formés les futurs professeurs (de la maternelle au lycée) ou conseillers principaux d'éducation. Beaucoup moins médiatisée que celle des rythmes scolaires, la réforme de la formation des enseignants est pourtant un volet essentiel

diants titulaires d'une licence au master professionnel des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Le cursus intègre la préparation aux concours de recrutement, qui ont été avancés d'un an et placés en fin de master 1. Par ailleurs, l'année de formation en alternance, supprimée par Xavier Darcos en 2010, a été rétablie en master 2. « *La réforme précédente avait passé le recrutement de Bac+3*

va beaucoup plus loin en visant une entrée progressive dans le métier. *« La conception même de la formation des enseignants, traditionnellement très disciplinaire en France, a changé. Dans le secondaire, on a longtemps considéré qu'il suffisait d'être un bon mathématicien pour enseigner les mathématiques. L'accent est clairement mis aujourd'hui sur la pratique professionnelle »*, assure-t-il.

30 écoles supérieures du professorat et de l'éducation ont ouvert leurs portes en septembre 2013.

du projet de Refondation de l'école lancé par Vincent Peillon en 2012. Mené conjointement par l'ancien ministre de l'Éducation nationale et sa collègue de l'Enseignement supérieur Geneviève Fioraso, ce chantier aux enjeux multiples est primordial pour l'efficacité du système éducatif.

Composantes universitaires, les Espé préparent les étu-

diants à *Bac+5* mais supprimé la formation professionnelle, déclare Jacques Ginestie, directeur de l'Espé d'Aix-Marseille. *Les étudiants passaient le concours en fin de master 2 et se retrouvaient devant des élèves en septembre sans aucun outil pour affronter leur quotidien »*.

Selon lui, la réforme ne se résume pas à corriger les défauts de la précédente mais

Complexité des enjeux

La question de la formation des enseignants est complexe car elle met en jeu à la fois la formation au métier et le processus de recrutement d'agents de la fonction publique. En cela, le contenu des concours, composés de deux épreuves écrites d'admissibilité et de deux épreuves orales d'admission, constitue un enjeu essentiel de la réforme. « *On a commencé à professionnaliser davantage les épreuves. Il faut aller plus loin mais cela va prendre un peu de temps »*, estime Sylvie Plane, professeur des universités en sciences du langage à l'Espé de Paris-Université

Paris-Sorbonne. La professeur considère les changements positifs : « *La réforme insiste à la fois sur l'exigence d'une formation de haut niveau pour enseigner et sur la dimension professionnelle de l'enseignement, y compris pour les professeurs certifiés. La création des Espé affirme aussi l'unité du métier d'enseignant à travers des formes différentes et des lieux d'exercice particuliers.* »

Autre problématique de la formation des enseignants, l'adéquation entre les parcours proposés par le système universitaire, par nature très spécialisés, et les



© DR

connaissances disciplinaires nécessaires pour devenir professeur. L'Espé d'Aix-Marseille réfléchit à de nouveaux cursus basés sur une culture disciplinaire plus large dès la licence, permettant ainsi d'autres possibilités d'orientation que les seuls métiers de l'Éducation nationale. « *Cette construction explicitement portée par le projet de*

Vincent Peillon constitue bien une réforme de fond », analyse Jacques Ginestié.

Un programme très dense

Enseignante du second degré en EPS et responsable du site de Mâcon de l'Espé de Bourgogne, Aurélie Varot n'est pas totalement convaincue par la réforme. « *Le programme est* →

Le site de Mâcon de l'Espé de Bourgogne prépare au master MEEF 1^{er} degré.

LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE DES ESPÉ

La France compte une école supérieure du professorat et de l'éducation par académie, soit 30 au total. Les Espé sont implantées dans les locaux des anciens IUFM. Changement par rapport à leurs aînées, elles préparent à un diplôme universitaire à vocation professionnelle. Dans les cas les plus simples, l'Espé est rattachée administrativement à l'université de l'académie dans laquelle elle se situe, avec un budget propre. Toutefois, il y a souvent plusieurs universités, en concurrence dans une même académie. Le statut est alors plus complexe avec des accords nécessaires sur le contenu du master, le financement,

la gouvernance de l'Espé... « *Les situations sont très disparates d'une académie à l'autre en termes de nombre d'étudiants, d'universités, de disciplines proposées. L'équation n'est pas simple* », résume Sylvie Plane, professeur des universités à l'Espé de Paris-Université Paris-Sorbonne. « *À Paris, pas moins de six universités doivent cohabiter ensemble (Paris I, III, IV, V, VI et VII). En master second degré, les enseignements disciplinaires sont assurés par les universités et les enseignements professionnels, didactiques ou pédagogiques par l'Espé. Cela n'est pas sans poser quelques problèmes*

pratiques », précise-t-elle. Du côté des formateurs, la réforme prévoit des équipes pluri-catégorielles. « *C'est une révolution à l'université, qui n'a encore jamais fonctionné sur ce modèle* », analyse Sylvie Plane.

Une multitude d'intervenants

Outre les ex-personnels des IUFM qui appartenaient déjà à des équipes pluri-catégorielles rassemblant des enseignants des premier et second degrés, des maîtres-formateurs, mais aussi des maîtres de conférences et des professeurs des universités, les masters font également intervenir des personnels qui n'enseignaient jusque là

qu'à l'université. « *L'idée est d'utiliser les meilleures compétences au meilleur endroit. Par exemple s'il y a un spécialiste universitaire en gestion des conflits, peu importe qu'il soit rattaché à l'Espé ou à l'université, l'essentiel est qu'il puisse intervenir sur ce thème auprès des étudiants; et ce peut être un professeur du second degré qui sera le mieux placé pour former les étudiants sur les types de documents à utiliser pour enseigner l'histoire* ». Le ministère souhaite également passer à 30 % la part des enseignants en « temps partagé » afin qu'un contact avec les conditions réelles de l'exercice des métiers soit assuré.

→ très chargé, les étudiants doivent mener de front un master, une formation professionnelle et un concours de recrutement. De plus, on a beaucoup diminué les heures de cours : 400 de moins depuis la réforme ! Je ne dis pas que c'était mieux avant, mais quand on regarde dans le détail, il reste peu d'heures pour certaines matières. En EPS, c'est 24 heures par semestre, en musique 12. »

À Mâcon, le temps de formation réduit préoccupe d'autant plus les formateurs du master 1^{er} degré que certains étudiants ont d'importantes lacunes disciplinaires, notamment en histoire ou en français. Une étudiante en master 2 confirme que son

faible niveau en maths lui pose de grandes difficultés : « Après ma licence en langues étrangères appliquées, j'avais tout oublié. C'est très dur de se remettre à niveau. »

Le métier de professeur des écoles demande une grande polyvalence avec pas moins de sept matières à enseigner au primaire. Pour Jean Boyault, coordinateur du master 1 et maître-formateur, les deux années de master ne suffisent pas à acquérir le niveau requis : « Il faudrait une licence dédiée pour assurer une formation en cinq ans. » Si les Espé ont la compétence pour créer des cursus de licence, les universités n'ont pas forcément le budget pour les mettre en œuvre.

Le programme très dense de la deuxième année de master est aussi l'objet de critiques. Outre la validation des unités d'enseignement, les étudiants devront rédiger un mémoire et assurer un mi-temps en responsabilité dans un établissement scolaire avec tout le travail de préparation des cours que cela implique. « Ce n'est pas vraiment une entrée progressive dans le métier », regrette Caroline Lechevallier, secrétaire nationale du SNES, responsable des questions de formation des enseignants. Vanina, étudiante en master 2 à Mâcon, recalée au concours l'an dernier, apprécie pour sa part la nouvelle formule : « C'est bien d'avoir

Métiers de l'enseignement et de la formation

Le master MEEF se décline en quatre mentions : premier degré (professeur des écoles), second degré (professeur des collèges et lycées), encadrement éducatif (conseiller principal d'éducation) et pratiques et ingénierie de la formation (métiers du secteur de la formation).

Si un cadrage ministériel est imposé, chaque école supérieure du professorat et de l'éducation a défini sa propre maquette de cours, sous réserve d'être accréditée.

LA PREMIÈRE ANNÉE (M1) forme à la fois aux savoirs disciplinaires et didactiques pour les matières enseignées et aux compétences liées à l'exercice du métier. Sont également prévus des cours sur la connaissance du système éducatif, la philosophie et l'histoire de l'éducation, la psychologie, etc., ainsi qu'une

méthodologie d'initiation à la recherche. Les étudiants ont quatre semaines de stage de terrain, en observation et en pratique accompagnée. Pour ceux qui se préparent au métier de professeur des écoles, des interventions ponctuelles dans des classes pour des séquences de maths ou de français peuvent également être prévues.

LA SECONDE ANNÉE (M2) se déroule en alternance avec un stage à mi-temps devant les élèves, rémunéré à temps plein sous le statut de

fonctionnaire stagiaire. En terme de formation, l'accent est mis sur le côté professionnel. Outre les savoirs disciplinaires et didactiques, une partie des cours est consacrée à l'analyse réflexive de sa pratique, à l'exercice du métier (gestion de classe, autorité, enfants en situation de handicap, maternelle, gestion des conflits...) et à l'utilisation du numérique en tant qu'outil au service de l'enseignement. Enfin, les étudiants doivent rédiger un mémoire sur un sujet en relation avec leur pratique professionnelle.

Infographies
sur la formation
au sein des Espé.
Source : ministère
de l'Éducation nationale

mis le concours en fin de première année. Le mi-temps en M2 permettra vraiment de tester le terrain. »

Fin de la crise du recrutement ?

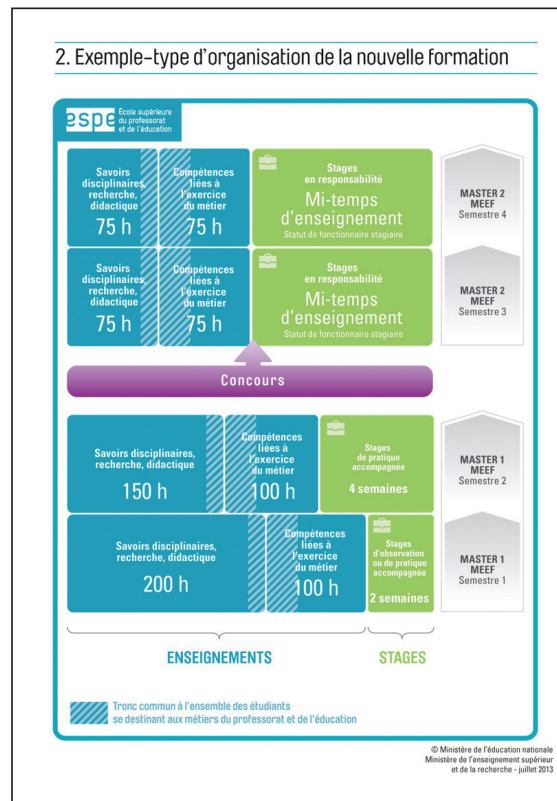
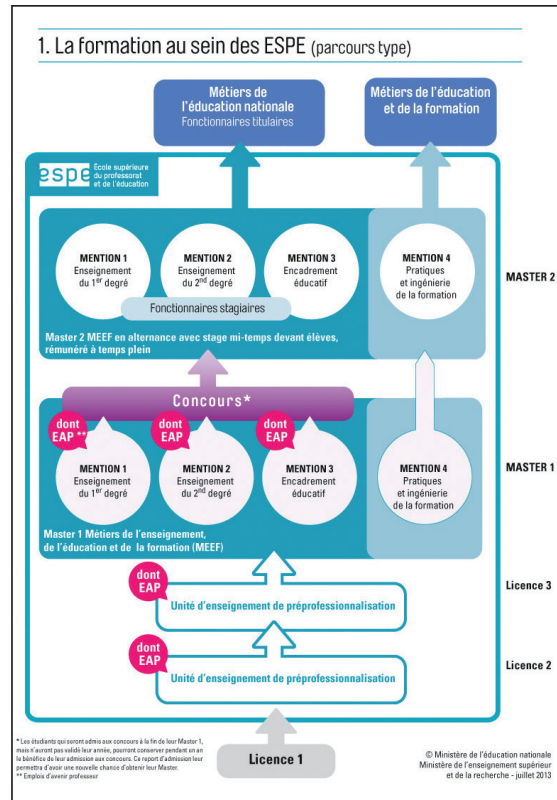
Pour le SNES, la réforme a été précipitée. « On n'a pas laissé le temps aux Espé de développer un plan de formation cohérent sur deux ans, indique Caroline Lechevalier. Même si on était dans l'urgence du fait du dispositif Darcos totalement inadapté, on aurait pu trouver des réponses immédiates avant de tout changer : le contenu de la formation, la place du concours, les nouvelles écoles, etc. Par exemple, proposer un tiers temps de service au lieu d'un temps plein pour les fonctionnaires stagiaires. »

Ce n'est pas l'option retenue par Vincent Peillon qui a voulu aller vite. Il faut dire que l'Éducation nationale connaît une grave crise du recrutement. Dans certaines académies, des postes de Capes, notamment en maths et anglais, n'ont pu être pourvus malgré des exigences au concours revues à la baisse. Avec l'annonce du rétablissement de la formation en alternance rémunérée et la création de 60 000 postes en cinq ans, le gouvernement espère bien relancer les vocations. Le ministère se félicite d'ailleurs d'une hausse de 30 % des inscriptions aux concours 2014. Le SNES reste prudent sur ces chiffres et attend de connaître le

nombre de présents effectifs aux épreuves. Le syndicat majoritaire dans le secondaire milite pour le retour du concours en fin de M2 avec la mise en place d'un pré-recrutement dès la licence.

Pour Pierre Cornu, coordinateur du M2 à Mâcon et enseignant depuis plus de 30 ans, le recrutement est un enjeu clé de la réforme avec une véritable portée sociale : « Il y aura beaucoup de départs en retraite dans les cinq ans à venir avec des besoins de recrutement énormes. Arrivera-t-on à former et à recruter suffisamment de personnes à ce niveau d'études ? »

Pour l'heure, 2013 reste une année de transition avec beaucoup de questions en suspens (les attentes des jurys de Capes, les modalités précises de l'alternance pour les lauréats au concours, le contenu du M2 et de leur stage pour les recalés, la finalité du mémoire à préparer...) et de chantiers à venir : la révision des épreuves des concours, la rénovation de l'agrégation ou encore la mise en place d'une formation continue digne de ce nom. Car, si celle-ci fait bien partie des missions dévolues aux Espé, seul le principe est acté pour le moment. « La formation continue est complètement sinistrée depuis 4 ans. Il faut tout rebâtir et revoir également la formation de formateurs », indique Sylvie Plane. Un grand chantier en perspective avec plus de 800 000 enseignants en exercice. ■



COURS EN LIGNE

Les Mooc vont révolutionner l'enseignement supérieur

La publication de cours gratuits sur internet se généralise dans le monde entier. La France s'est récemment « convertie » à la transmission numériques des savoirs. **PAR JEAN-PHILIPPE BAY**

Alors que l'école commence à peine à intégrer les apports du web dans ses enseignements, une nouvelle révolution numérique est en préparation : les MOOC (*massive open online course*), également appelés CLOM en français (cours en ligne ouverts et massifs). Ces supports, proposés à tous les internautes, sont en général des cours magistraux filmés. Venue des pays anglo-saxons, cette « nouvelle » forme de transmission du savoir a fait, récemment, son apparition en France. En octobre 2013, le ministère de l'Enseignement supérieur a, par exemple, ouvert la plateforme FUN (France Université numérique) pour les accueillir. Et comme pour toutes les nouveautés venues du web, deux camps s'affrontent sur l'utilité et la pérennité d'un tel système. Les pro Mooc mettent en avant une diffusion peu onéreuse du savoir au plus grand nombre, ainsi que la possibilité éventuelle de monétiser des contenus enseignés dans les grandes écoles et les facultés. Du côté des critiques, on retrouve un certain nombre de professeurs qui ne voient dans les Mooc qu'un pis-aller pédagogique, un

risque sérieux pour la diversité de la connaissance et une menace pour les emplois. Afin de pouvoir vous forger une opinion sur le sujet, ce dossier se propose, entre autres, d'analyser les retours d'expérience des premiers Mooc français. Mais pour commencer, un bref retour sur l'histoire des Mooc s'impose.

De l'enseignement à distance aux Mooc

Bien que la typologie des Mooc ait été détaillée en 2012, les cours en ligne sous forme de vidéos, de travaux dirigés et d'échanges avec les enseignants ne datent pas d'hier. Des expériences identiques ont été menées depuis fort longtemps sur des plateformes spécialisées dans l'enseignement à distance (netprof.fr en 2005) ou chez les grands acteurs de l'informatique comme Microsoft notamment (programmes MSDN, technet). Le mouvement qui a émergé depuis 2012 est surtout dû à la mise en place d'outils informatiques regroupant les différentes composantes nécessaires à la création et la gestion des Mooc. Ce mouvement a aussi pris de l'ampleur avec la possi-

QUELQUES CONSEILS POUR SUIVRE UN MOOC

La première chose à faire lorsque vous trouvez un Mooc dont le sujet vous intéresse est de consulter les pré-requis. Vous saurez immédiatement si le cours est en adéquation avec vos connaissances. Second point à prendre en compte, le temps :

comme pour tout enseignement, le Mooc est chronophage. Outre le suivi des vidéos, cela demande d'investir du temps pour réaliser les exercices les accompagnant et participer aux discussions avec les professeurs et les autres étudiants.

La plateforme FUN fait, par exemple, apparaître « l'effort estimé » (en nombre d'heures par semaine). Intégrer ces éléments vous permettra de ne pas rejoindre les 90 % des inscrits qui ne terminent pas la formation.

bilité donnée aux apprenants de pouvoir recevoir une certification : la perspective de faire figurer une formation venant des écoles les plus prestigieuses sur son CV a attiré beaucoup de monde. Enfin, cette nouvelle vague est aussi portée par des considérations économiques. Les Mooc permettent d'augmenter le public étudiant sans avoir à accroître la taille des locaux et les effectifs enseignants. Un argument économique qui s'applique aussi aux étudiants américains, dont l'endettement pourrait être réduit grâce à ces cours massivement partagés et gratuits.

Typologie des Mooc

On distingue aujourd'hui deux grandes types de Mooc : les xMooc et les cMooc. Les premiers, les plus répandus, conservent la forme traditionnelle du cours en amphithéâtre. Un professeur lit son cours, diffuse des diaporamas. L'intérêt pédagogique est faible. Ils ne répondent qu'à un seul objectif : diffuser massivement un cours auprès d'apprenants qui ne peuvent pas être présents physiquement dans un amphithéâtre. Ces vidéos en ligne peuvent cependant attirer beaucoup de monde selon la qualité de l'orateur ou sa réputation.

Les cMooc (*collaborative Mooc*) changent complètement la perspective pédagogique puisque ce sont les participants qui élaborent le savoir. Un spécialiste du sujet est aussi présent, mais il ne sert qu'à appliquer les connaissances, expliquer les points non compris et guider les étudiants dans leurs recherches. Cette approche appelée « connectiviste » n'est pas nouvelle, puisqu'on la retrouve notamment dans les classes inversées où les élèves viennent en classe pour appliquer des notions qu'ils ont apprises chez eux. Ces cMooc sont tout indiqués pour devenir des compléments de cours traditionnels.

Tous les Mooc sont accompagnés d'outils de collaboration en ligne permettant aux élèves de poser des questions, de participer à des travaux dirigés (TD), voire même d'aider les autres participants (correction de TD par les pairs). Sur le papier, les publics visés par les Mooc sont très larges. Dans la réalité,



les choses sont beaucoup plus nuancées. Les premiers intéressés sont... les étudiants eux-mêmes. Ceux qui pensaient que les Mooc motiveraient le grand public pour accéder au savoir en sont pour leurs frais. Les données collectées par les plateformes *Mooc Coursera* et *Futurelearn* font apparaître une forte proportion d'étudiants déjà diplômés (70% des participants), provenant des classes aisées de la société. Les professionnels en formation continue et les retraités font aussi partie des classes majoritairement présentes dans le public des Mooc. Ce dernier est technophile et a accès à un internet relativement rapide pour assurer le bon déroulement des cours en vidéo. On est donc très loin de l'objectif de rendre le savoir accessible aux personnes venant de pays où l'enseignement est défectueux.

Et la pédagogie dans tout ça ?

Le principe des Mooc est simple. Un professeur effectue son cours magistral devant une caméra, les éventuels diaporamas apparaissant sur un fond vert. On retrouve donc le schéma classique du cours en amphithéâtre, ce qui correspond de l'avis de tous les pédagogues au degré zéro de la pédagogie. Le Mooc offre cependant la possibilité à l'apprenant de mettre le discours sur pause pour consulter des éléments annexes afin de mieux comprendre le cours. Par ailleurs, des outils informatiques viennent relever le niveau, les MOOC étant le plus souvent accompagnés de quiz et d'exercices à rendre. Il existe donc une phase d'évaluation individuelle, renforcée par un contrôle collectif : chaque étudiant ayant rendu son travail peut évaluer celui des autres.

Autres éléments intéressants, les forums, les chats et les wikis. Le forum permet de poser des questions à l'enseignant ou de communi- →

Dès 2001, dans le cadre du projet *OpenCourseWare*, le Massachusetts Institute of Technology (MIT) a mis en ligne des cours gratuits.

→ quer avec les autres élèves, en gardant une trace de ces échanges. Le tchat ajoute en plus la rapidité des réponses. Enfin, le wiki permet une approche connectiviste de l'élaboration des savoirs, chacun apportant des éléments pour mieux comprendre le cours magistral.

Un risque de standardisation du savoir et des universités

Une question revient souvent dans les discussions sur les Mooc : s'agit-il d'une formidable opportunité de diffusion du savoir ou une vaste opération de normalisation des connaissances au profit des grandes écoles anglo-saxonnes, dont l'avancement dans le domaine est manifeste ? Deux exemples viennent fortement étayer les craintes de ceux qui penchent pour

l'effet standardisation, le monde de la presse et celui des encyclopédies. L'avènement du web dans ces deux secteurs a eu pour conséquence directe un appauvrissement sans précédent de la diversité : la plupart des encyclopédies ont été éclipsées par l'omnipotent et omniprésent Wikipédia. Du côté de la presse, une simple comparaison des contenus fait apparaître que les journalistes « AFP/ Reuters » ont pris le contrôle de l'ensemble des rédactions. La qualité des contenus s'en ressent aussi puisque la plupart du temps les effectifs ont été réduits au strict minimum.

Les Mooc vont-ils faire subir le même sort à l'enseignement ? La question est ouverte, d'autant que des problèmes concrets se posent déjà. Ainsi, aux États-Unis, une expérience de →

TROUVER SON MOOC

Vous avez envie de tenter l'expérience Mooc ? Le web fourmille de cours sur tous les sujets. Plusieurs sites rassemblent des listes de cours. Le premier d'entre eux est évidemment la plateforme FUN accessible à l'adresse www.france-universite-numerique.fr. Vous y trouverez les cours de nombreuses universités et grandes écoles françaises. Les Mooc sont introduits avec un rythme trimestriel. La rentrée de septembre 2014 devrait être un grand rendez-vous, avec un fort accroissement du nombre de cours proposés. Autre site incontournable, celui de Open Education Europa (<http://openeducation.europa.eu/en/find/moocs>). Une liste très fournie des Mooc européens

The screenshot shows the Open Education Europa website interface. At the top, there's a navigation bar with 'Trouver', 'Partager', and 'En savoir plus' tabs. Below that is a search bar with the text 'Rechercher : Vous cherchez des MOOCs'. The main content area displays search results for MOOCs, including two entries for 'Foundations of Teaching for Learning' courses. The first entry is 'Foundations of Teaching for Learning 3: Learners and Learning' and the second is 'Foundations of Teaching for Learning 8: Developing Relationships'. Both entries include a brief description and the subject 'Humanities Social sciences'. There are also sidebars for 'Partagez vos connaissances' and 'ACTIVITÉ RÉCENTE'.

est régulièrement mise à jour, avec plus de 300 cours répertoriés. Vous pouvez aussi vous rendre sur les portails de grandes écoles. Vous trouverez les Mooc d'Harvard sur www.extension.harvard.edu/open-learning-initiative. Les Mooc du MIT sont

rassemblés ici : <http://ocw.mit.edu/index.htm>. Ceux de l'École polytechnique fédérale de Lausanne sont sur <http://moocs.epfl.ch/>. Enfin, www.mooc-list.com est un site qui répertorie de très nombreux Mooc publiés dans le monde entier.



ENTRETIEN AVEC

Yann Bergheaud

*Responsable du service DSI,
service universitaire E-learning
Université Jean-Moulin, Lyon 3*

Quels sont les projets de Mooc de l'Université Lyon 3 ?

L'Université veut proposer des formations sous la forme de Mooc d'ici 2015. L'objectif de ces premiers cours massivement en ligne sera de faire connaître nos offres de formation. Seront proposés des cours de droit (en lien avec la faculté de droit) et d'économie/gestion (en lien avec l'Institut d'administration des entreprises). Ces Mooc seront mis en ligne sur la plateforme FUN.

À qui s'adresseront ces formations ?

Dans un premier temps, elles ne s'adresseront pas aux étudiants en formation initiale. Elles seront avant tout destinées aux personnes en formation professionnelle.

Quels sont les problèmes rencontrés ?

Côté technique, notre université maîtrise très bien la production de contenus. Ce point ne devrait pas poser problème. En revanche, des questions juridiques restent en suspens. Tout d'abord, il va falloir définir un cadre pour la gestion des droits des professeurs. En effet, il existe plusieurs modèles proposés par le ministère pour valoriser les droits d'auteur sur les cours qui seront dispensés via les Mooc. C'est à chaque université de choisir le modèle qu'elle appliquera

(coproduction, rachat de droits ou paiement forfaitaire, etc.).

Ensuite se pose l'épineuse question de la valeur légale de ces enseignements par rapport à un diplôme standard. Notamment, au niveau du ministère, nous devons résoudre le problème du contrôle d'identité des participants. Tout cela reste à construire.

Quel est l'accueil par les enseignants ?

L'accueil est très bon puisque ce sont les enseignants qui sont à l'initiative de ces dispositifs numériques. Nous ne sommes pas dans une démarche inverse comme ce qui se pratique dans certaines universités américaines. De manière plus générale, le Mooc est intéressant pour les professeurs puisqu'il valorise leur travail à l'extérieur de l'établissement. Nous accompagnerons chaque demande et aiderons les enseignants dans un processus de coproduction.

L'Université Lyon 3 manque de place pour ses étudiants. Les Mooc vont-ils servir à solutionner ce problème ?

La possibilité de réduire les effectifs des étudiants présents dans les locaux universitaires grâce aux Mooc est étudiée par le ministère, mais ce n'est pas pour tout de suite ! En effet, les universités vont devoir redéfinir les maquettes de leurs diplômes.

Ceci ne pourra se faire que lorsque les outils numériques seront mis en place. Par ailleurs, cette transformation nécessite aussi un réaménagement des locaux si nous voulons envisager plus de numérique dans les cours : écrans de diffusion, boîtiers de vote, prise en compte des smartphones et tablettes des étudiants. Aujourd'hui, les locaux ne sont pas adaptés. Très concrètement, nous ne réglerons pas nos problèmes de place à l'Université Lyon 3 avec les Mooc.

Pour vous, quels sont les principaux avantages de cette forme de partage du savoir ?

Le Mooc peut devenir un excellent outil de communication vis-à-vis du grand public pour faire connaître nos offres de formation. Au niveau pédagogique, tout l'enjeu est d'arriver à insérer de l'interactivité dans le Mooc grâce à des outils communautaires (forum/tchat en direct).

Mettez-vous en place des certifications pour valoriser économiquement vos Mooc ?

Les certifications seront mises en place mais ce sera un service supplémentaire. Nous ne voyons pas cela comme un élément économique. Par ailleurs, nous n'irons pas sur le modèle américain qui utilise le Mooc pour récupérer des données personnelles.

→ Mooc a tourné court en 2013 à l'Université de San José. Celle-ci a décidé de suspendre sa collaboration avec la plateforme Udacity pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les résultats obtenus (un taux d'échec élevé aux exercices) n'ont pas été à la hauteur des espérances des initiateurs du projet. Mais surtout, les enseignants se sont opposés publiquement à l'ajout, dans l'un de ces Mooc, d'un cours provenant

Les officines de capital risque ont investi des millions dans les start-up de production de Mooc.

d'une autre université. Une lettre ouverte a ainsi été envoyée au professeur en charge du projet, expliquant que l'intégration de cours extérieurs à la faculté mettrait en péril leur métier (www.documentcloud.org/documents/695716-an-open-letter-to-professor-michael-sandel-from.html). S'il est indéniable que le mélange des « meilleurs » cours peut conduire à une virtualisation des lieux d'enseignement

et à une réduction drastique du nombre de professeurs, cet argument est à relativiser pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les enseignants enjoignent depuis toujours leurs étudiants à consulter des travaux extérieurs en complément des cours qu'ils dispensent. Le fait de consulter des Mooc d'une tierce personne n'enlèvera pas d'étudiants aux professeurs. Ensuite, l'aspect massif des cours nécessitera toujours des effectifs pour effectuer l'essentiel travail de remédiation (même si l'on peut aisément imaginer que des universités seront tentées d'employer des personnels moins qualifiés pour réduire les coûts). Enfin, le savoir étant une matière vivante, les Mooc et leurs dispositifs devront être très régulièrement revus et remis à jour. Il faudra donc des enseignants pour s'en occuper.

Mooc et fac : mariage contre-nature ?

Autre élément « à charge » contre les Mooc, soulevé par Marc Neveu, co-secrétaire général du SNESUP, et Maxence Guesdon, de l'Inria,

DES MOOC POUR RÉVISER LE BAC ET LE BREVET

Bien que les Mooc destinés aux élèves du secondaire soient plutôt rares, chaque année, la période des révisions du bac est l'occasion pour de nombreux sites web de créer leurs Mooc consacrés à cette épreuve. France Télévisions, francetv éducation et Pythagora se sont ainsi associés pour lancer, en avril dernier, le MOOC *francetvéducation*. Sur cette plateforme, les lycéens mais aussi les collégiens pourront réviser le bac et le brevet dans plusieurs matières (français, histoire, géographie, mathématiques, philosophie, éducation civique). <http://mooc.francetveducation.fr>

MOOC francetveducation INSCRIPTION Connexion

Des cours gratuits en ligne pour APPRENDRE, RÉVISER et DÉVELOPPER SA CULTURE GÉNÉRALE

Le MOOC est une nouvelle manière de réviser en ligne, VIVANTE, INTERACTIVE et GRATUITE avec des ressources complémentaires :

VIDÉO DCM FICHE DE SYNTHÈSE FORUM

Mooc francetv éducation permet de réviser le Bac, le Brevet et de développer sa culture générale en lien avec l'actualité. Alors inscrivez-vous !

BREVET 2014 CULTURE GÉNÉRALE CITOYENNETÉ



dans la revue *Mondes universitaires* de mars 2014, l'objectif des Mooc s'opposerait au fondement même de l'université française. Pour ces deux universitaires, les Mooc serviraient uniquement à apporter des compétences complémentaires à des « ressources humaines » bénéficiant aux entreprises : « *C'est la négation de la mission fondamentale de l'université qui est, d'une part, d'élaborer des savoirs vivants via la recherche et, d'autre part, de former des citoyens capables de critique.* » La charge ne s'arrête pas là puisque les deux auteurs reviennent sur l'aspect commercial des Mooc : « *Les officines de capital risque ont investi des millions dans les start-up de production de Mooc* » et de demander un véritable engagement des pouvoirs publics pour promouvoir une politique du numérique au service de la science en tant que bien commun et pour former les enseignants à ces nouveaux supports.

Évaluer et certifier les Mooc

Même si tous les Mooc ne se destinent pas à attribuer des certifications ou des diplômes, la question de leur valeur est régulièrement posée. Comment placer ces enseignements dans le paysage des formations ? Évidemment, cette question en fait émerger immédiatement une autre, celle de l'évaluation des compétences acquises. C'est bien le défi de l'aspect « massif » des Mooc. Comment corriger les travaux de milliers d'étudiants ?

On peut imaginer une armée de correcteurs, mais les moyens économiques des universités font plutôt pencher la balance vers la solution de la correction par les pairs. En clair, ce sont les étudiants eux-mêmes qui corrigent d'autres étudiants. Et là, la question de la pertinence de la solution se pose : quelle valeur attribuer à cette correction effectuée par des apprenants ?

Rémi Bachelet de l'Université Lille Nord et Matthieu Cisel de l'ENS Cachan ont effectué un premier travail de réflexion sur ce thème après la tenue de leur Mooc « ABC de la gestion de projet ». Celui-ci avait accueilli 3 600 participants, dispensé cinq heures de cours sur la gestion de projet et exploité un forum, un groupe Google+, Facebook et Twitter. À chaque vidéo était associé un exercice d'une dizaine de questions, quatre devoirs étaient proposés aux « élèves » à chaque semaine de cours et la formation se terminait par un examen final de 45 questions. C'est l'évaluation par les pairs qui a été retenue pour la correction des copies, un système de grille d'évaluation ayant été fourni aux correcteurs. L'analyse statistique des évaluations a fait apparaître que, sur les 3 600 participants à ce Mooc, une centaine d'étudiants s'étaient avérés de bons correcteurs. Et les auteurs de cette étude de conclure qu'avec un bon guide de correction et une formation à cette technique d'évaluation par les pairs, la méthode semblait valable. Elle a en plus des vertus pédagogiques puisqu'en évaluant leurs camarades, les étudiants seront aussi plus aptes à évaluer leur propre production et donc à l'améliorer. Il n'en demeure pas moins que la pratique des Mooc pose plus de questions qu'elle ne résout de problèmes. ■

Peter Struck, professeur à l'Université de Pennsylvanie, filmé en direct dans le cadre d'un mooc vidéo.

RÉFÉRENCES

E-pédagogie, apprentissages en numérique

<http://www.scoop.it/t/epedagogie>

Évaluation par les pairs au sein d'un MOOC

<http://ateliermoocceiah2013.files.wordpress.com/2013/05/bachelet.pdf>

La révolution Mooc

<http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/>

Rapport 2013 (Université de Londres)

www.londoninternational.ac.uk/sites/default/files/documents/mooc_report-2013.pdf

BREVET INFORMATIQUE ET INTERNET

Une mise en œuvre très complexe

À l'heure où le numérique devient omniprésent au quotidien, le B2i se révèle être un système d'évaluation très intéressant. Pourtant, il peine à trouver sa place au sein de l'école. **PAR ESTELLE LEVRESSE**

Instauré en 2000, le Brevet informatique et internet (B2i) est une attestation qui valide le niveau acquis par les élèves dans la maîtrise des outils informatiques et d'internet. L'objectif étant qu'ils développent tous, du primaire au lycée, les compétences nécessaires à un « usage responsable des technologies de l'information et de la communication ».

Depuis 2006, le B2i est décliné tout au long de la scolarité en trois niveaux : B2i école, B2i collège et B2i lycée. Chacun d'eux fonctionne selon la même architecture avec cinq domaines évalués. Par exemple, s'approprier un environnement informatique de travail ou créer, produire, traiter, exploiter des données. Pour chaque niveau, un référentiel adapté et composé de différents items a été établi.

Afin de suivre l'évolution des pratiques, la liste des compétences à acquérir est actualisée régulièrement. Les nouveaux référentiels des B2i école et collège ont été modifiés à la rentrée 2012, celui du B2i lycée à la rentrée 2013. Pour les 15-18 ans, une attention particulière a été donnée à l'utilisation des réseaux sociaux et aux pratiques collaboratives. Les lycéens doivent également être capables de gérer et contrôler leurs traces laissées sur le web (gestion de l'historique, données de formulaire, etc.), être responsables de toutes leurs publications ou encore respecter le droit d'auteur et la propriété intellectuelle.

Mais comment les élèves acquièrent-ils ces compétences ? L'utilisation du numérique fait partie des programmes scolaires. C'est dans ce cadre que les compétences du B2i doivent être développées, c'est-à-dire dans

des contextes variés et au travers des besoins nécessaires à chaque discipline. Par exemple, un collégien doit savoir utiliser un tableur Excel en maths ou être capable de faire une recherche documentaire pour un travail en histoire. Des interventions ponctuelles du documentaliste peuvent aussi être organisées, par exemple pour expliquer comment rédiger un compte-rendu de recherche. Certains établissements prévoient une mise à niveau générale en 6^{ème}, où sont abordés les fondamentaux comme la maîtrise du clavier, le choix des mots de passe, etc.

Contrôle continu des compétences

Le brevet informatique et internet n'est pas sanctionné par un examen mais repose sur un contrôle continu des compétences au cours de chaque cycle (école, collège, lycée). Sa validation passe par une double condition :

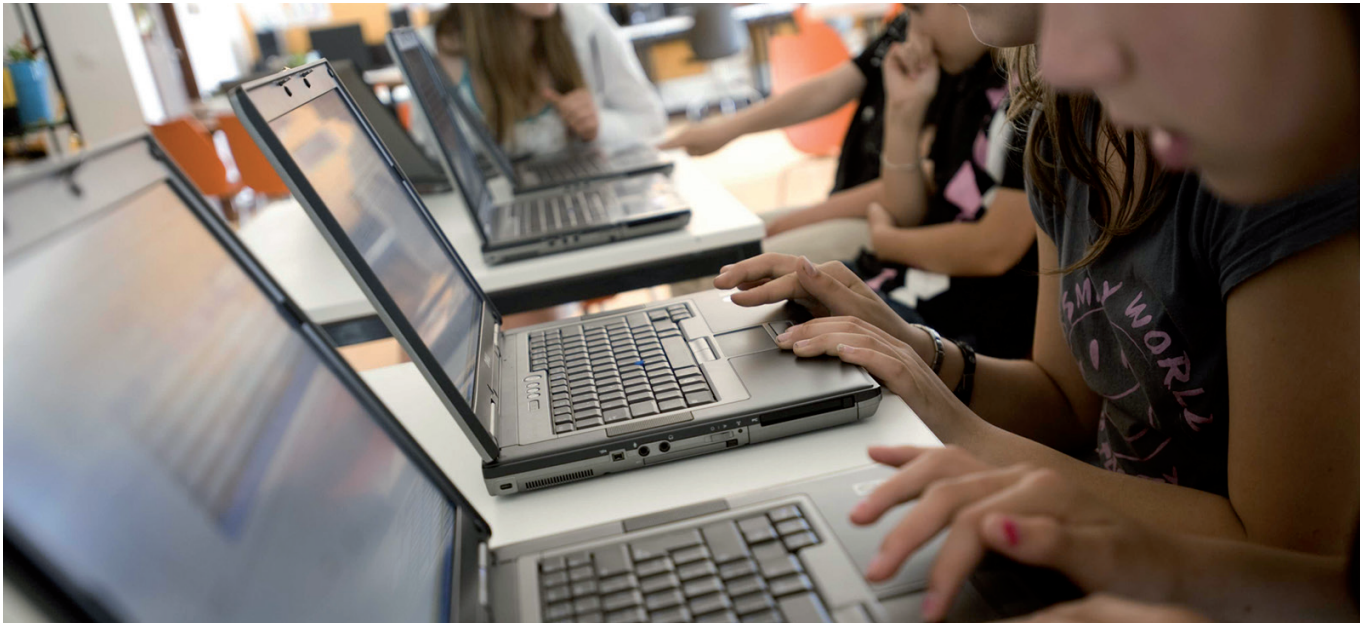
CHIFFRES

Au lycée, 6,6 % des enseignants seulement sont impliqués dans la validation des compétences du B2i⁽¹⁾. En 2013, 97,3 % des élèves de 3^{ème} ont validé la compétence *Techniques usuelles de l'information et de la communication*, dont le B2i fait partie⁽²⁾.

⁽¹⁾ Repères et références statistiques, édition 2013

⁽²⁾ Note d'information sur les résultats à la session du Diplôme national du brevet 2013

Source : Éducation nationale



© Chamussy/Sipa

avoir validé 80 % des items du référentiel, dont au moins 50 % dans chacun des cinq domaines. À l'école et au collège, le brevet informatique et internet est intégré au livret personnel de compétences (LPC) du socle commun, qui existe depuis 2005. Il fait partie de la compétence 4 : maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. À noter que le B2i école n'est pas un pré-requis pour obtenir le B2i collège.

En primaire, ce sont les enseignants qui valident les compétences. Dans le secondaire, le principe de validation repose en théorie sur un système d'auto-évaluation. C'est en effet l'élève qui doit solliciter la validation des compétences à ses enseignants quand il estime qu'elles sont acquises. *« C'est un système d'évaluation très intéressant, car il sort du système classique d'évaluation par la note. Cela permet à l'élève de développer son sens critique et de porter un regard sur ses apprentissages, analyse Chantal Bernard, coordinatrice B2i au Département des usages du numérique à l'académie de Poitiers. Ce n'est toutefois pas simple à appréhender. C'est une manière tout à fait inhabituelle de travailler pour les enseignants. Il faut que la direction réussisse à impulser l'envie de fonctionner de cette façon à l'ensemble de son équipe. »* Ce système d'évaluation nécessite également une relation profs-élèves de confiance. En outre, si certains items sont simples à évaluer, d'autres le sont beaucoup moins. C'est le cas notamment dans le domaine 2 du référentiel de compétences, *Adopter une attitude responsable*, qui consiste en comportements à res-

pecter pas toujours facilement évaluables... Dans le secondaire, l'ensemble des établissements sont équipés depuis 2012 d'une application nationale baptisée Obii, en remplacement du précédent logiciel Gibii. Elle permet aux enseignants de suivre et de valider l'acquisition des compétences du B2i. Les élèves se connectent à Obii puis font leur demande de validation. En général, les professeurs s'organisent pour se répartir les évaluations. L'outil n'est toutefois pas utilisé partout, loin s'en faut, beaucoup d'enseignants préférant remplir directement le livret personnel de compétences. *« Ce faisant, on se prive de la démarche pédagogique intéressante d'auto-évaluation »,* regrette Chantal Bernard.

Intégration difficile dans les pratiques

En l'absence de cadre national contraignant, la mise en oeuvre effective du brevet informatique et internet dépend beaucoup de la bonne volonté des établissements et des enseignants, qui doivent l'intégrer dans leurs pratiques pédagogiques. Cela pose ainsi inévitablement la question de la formation des enseignants eux-mêmes. Pour faciliter la tâche des professeurs, certaines académies ont mis en place des sites web dédiés au B2i. Dans l'académie de Poitiers, le site géré par Chantal Bernard fournit de nombreuses informations et explications sur le brevet. Il propose surtout des exemples détaillés de pratiques et d'organisations pour aider son installation en classe, ainsi que des témoignages d'élèves et d'enseignants. →

La salle multimédia du collège numérique Georges Charpak de Goussainville (Val d'Oise).

→ Mais un autre problème freine probablement la mise en place du B2i, en particulier en primaire : l'équipement en matériel informatique. On compte en moyenne un ordinateur pour 9,3 élèves en élémentaire⁽¹⁾ avec de grandes différences d'une école à l'autre, puisque l'équipement dépend des ressources de chaque commune. Une enseignante de primaire dans l'académie de Nancy-Metz témoigne : « On a cinq ordinateurs dans l'école pour 70 élèves ! Le matériel a cinq ans et fonctionne de plus en plus mal. » Difficile

dans ces conditions de faire manipuler l'informatique aux écoliers, la pratique est forcément très limitée. « Personnellement, pour le B2i, je me cantonne à quelques compétences de base : allumer, éteindre l'ordinateur, enregistrer un fichier, faire un copier-coller..., déplore la professeur des écoles. Comme pour beaucoup d'autres choses, l'Éducation nationale donne ses directives, mais sur le terrain, on n'a pas toujours les moyens de faire du bon boulot. »

Au collège, l'Éducation nationale a décidé, en 2008, de conditionner l'obtention du Brevet des collèges en fin de troisième à la validation du B2i espérant ainsi généraliser son application. Malheureusement, un effet pervers a rapidement vu le jour : des validations réalisées parfois un peu automatiquement, qui questionnent sur les compétences réellement acquises. « Quand il existe malgré tout un vrai dispositif pour accompagner et former les élèves à l'usage de l'informatique et d'internet, ce n'est pas si grave », estime Chantal Bernard. « Mais parfois rien n'est mis en place », regrette-t-elle.

Au lycée, où le numérique est désormais de plus en plus intégré dans les pratiques pédagogiques, le B2i est normalement obligatoire. Cependant, dans les faits, il est rarement mis en place dans les établissements. Théo, élève de terminale à Strasbourg, confirme : « J'ai bien validé mes compétences au collège mais au lycée, je n'ai plus du tout entendu parler du B2i ». Une enseignante en histoire-géographie dans un lycée de l'académie de Dijon confie, pour sa part, ne pas savoir ce que recouvre exactement le B2i... Après quatorze ans d'existence, il semble que le brevet informatique et internet cherche toujours sa place. ■

⁽¹⁾ Repères et références statistiques, édition 2013 (source : Éducation nationale)

LE CERTIFICAT INFORMATIQUE ET INTERNET (C2I)

Dans la continuité du B2i, le Certificat informatique et internet a été mis en place dans l'enseignement supérieur. Il valide les compétences informatiques et internet que doit maîtriser tout étudiant et se décline en deux niveaux : le C2i1 et le C2i2 orienté métier. Le C2i1, qui doit être acquis en licence, couvre un large spectre de compétences avancées réparties – comme pour le B2i – en cinq domaines (travailler dans un environnement numérique évolutif ; être responsable à l'ère du numérique ; produire, traiter, exploiter et diffuser des documents numériques ; organiser la recherche d'informations à l'ère du numérique ; travailler en réseau, communiquer et collaborer). Le C2i2, qui doit être acquis en master 2, est décliné par métier

(C2i2e pour les métiers de l'enseignement, C2i2ms pour les métiers de la santé, C2i2mi pour les métiers de l'ingénieur, C2i2md pour les métiers du droit, etc.). Il valide les compétences numériques nécessaires à la profession visée. À noter que le C2i2e est normalement obligatoire pour devenir enseignant. Il valide la maîtrise d'une utilisation professionnelle des TICE. Enfin, il existe un B2i adultes. Il s'agit d'une attestation de compétences reconnue par l'Éducation nationale. Pour l'obtenir, les candidats – salariés, personnes en recherche d'emploi, en formation, etc. – doivent passer par un centre agréé (payant). Il faut ensuite constituer un « dossier de preuves » attestant des compétences maîtrisées, qui sera examiné par un jury.

SITES UTILES

Agence nationale des usages des TICE
www.cndp.fr/agence-usages-tice/

Site dédié au B2i de l'académie de Poitiers
ww2.ac-poitiers.fr/b2i/

Site Internet Responsable de l'Éducation nationale
www.eduscol.education.fr/internet-responsable/

ABONNEZ-VOUS
à La revue de l'éducation

RÉALISEZ **23%**
D'ÉCONOMIES

Abonnement en ligne : www.revue-education.fr

VERSION
NUMÉRIQUE

1 AN SOIT
6 NUMÉROS

21€
au lieu de
27€

VERSION
PAPIER

1 AN SOIT
6 NUMÉROS

30€
au lieu de
39€



BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner, sous enveloppe affranchie, à **Media 21 Editions**
65 avenue Puvis de Chavannes 92 400 Courbevoie

- OUI**, je m'abonne à *La revue de l'éducation* pour 21€ (1 an /6 numéros) au lieu de 27€, en version numérique.
- OUI**, je m'abonne à *La revue de l'éducation* pour 30€ (1 an /6 numéros) au lieu de 39€, en version papier.

Je règle par chèque postal ou bancaire à l'ordre de Media 21 Editions

Mandat administratif accepté

Nom

Prénom

Société / Organisme

Profession / Fonction

Adresse

Code Postal

Ville

Pays

Tél.

Courriel

Je souhaite recevoir une facture

RECHERCHE

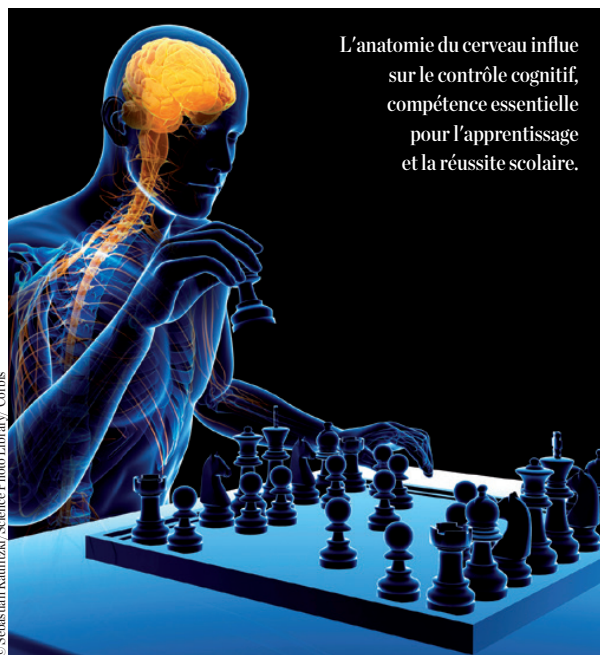
Cerveau et apprentissage : que dit la science ?

Comprendre le fonctionnement de cet organe essentiel à la connaissance, c'est permettre au corps enseignant d'améliorer les apprentissages chez l'enfant **PAR STÉPHANIE ZEITOUN**

Les sciences cognitives permettent de comprendre de mieux en mieux les mécanismes d'apprentissage pour déterminer les situations dans lesquelles ils sont meilleurs, et les causes des difficultés. Ces connaissances ne dictent pas les lignes de conduite pédagogiques, mais donnent des idées de pratiques à essayer. Les sciences cognitives fournissent aussi

des méthodes expérimentales permettant de mesurer et de comparer l'efficacité de ces propositions. Selon Franck Ramus, directeur de recherche au CNRS au sein de « l'Institut d'Étude de la Cognition », c'est leur contribution la plus utile, et malheureusement inexploitée en France : « Pour donner un exemple concret, les mécanismes de la mémoire sont

bien connus des psychologues scientifiques mais très peu des enseignants. Pourtant les résultats des recherches (parfois anciennes !) donnent des indices clairs sur tout un ensemble de pratiques que les enseignants pourraient mettre en œuvre pour aider leurs élèves à mieux apprendre et mémoriser ». Unir les connaissances des chercheurs et des équipes pédagogiques pourrait donc avoir un impact bénéfique sur la réussite des élèves. Le débat est ouvert...



L'anatomie du cerveau influe sur le contrôle cognitif, compétence essentielle pour l'apprentissage et la réussite scolaire.

© Sebastian Kaulitzki / Science Photo Library / Corbis

Lecture : l'avancée des neurosciences

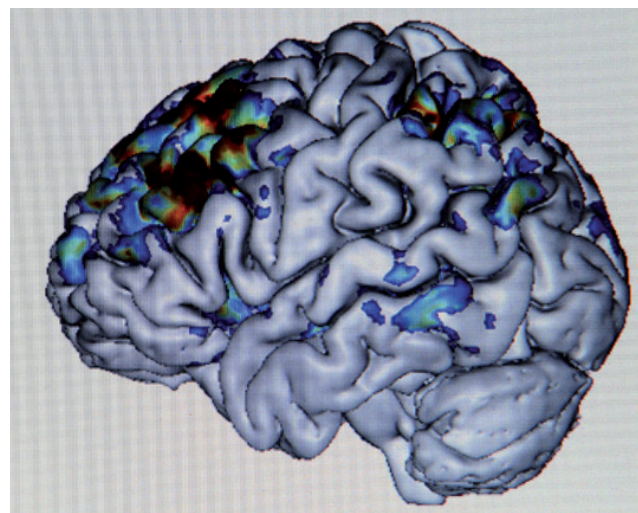
Prenons l'exemple de la lecture. Tout apprentissage a une incidence sur le cerveau, celui-ci se modifiant en permanence selon les stimulations. Des années d'études ont permis d'identifier les réseaux neuronaux impliqués dans la lecture, dans une « aire visuelle des mots » de l'hémisphère gauche, similaire à celle qui traite les visages dans l'hémisphère droit. Connaître la spécificité de chaque région cérébrale et leur inter-connecti-

tivité permet de cerner comment un mot, un son, une image mettent en marche des zones plutôt que d'autres. Ainsi, il a été clairement établi que la lecture nécessite des compétences phonologiques préalables, qui découlent du langage oral. Bien que l'acquisition de ce dernier émerge naturellement, l'apprentissage de la lecture nécessite un entraînement intense. Ainsi, l'enfant déchiffre un mot via le langage oral avant de le décoder dans sa forme visuelle. « *Comprendre ce fonctionnement est une véritable clé dans l'apprentissage de la lecture; plus l'enfant va lire, plus la zone visuelle des mots va fonctionner de manière automatique mais toujours en connexion avec celle du langage oral* », précise Johannes C. Ziegler, directeur de recherche au CNRS, Aix-Marseille Université. Cela remet en perspective la place de l'intelligence dans la capacité à apprendre à lire. Sylviane Valdois, directrice de recherche au CNRS au sein du « Laboratoire de Psychologie et Neurocognition », souligne l'importance de ces recherches sur la dyslexie; cela apporte une vérification neuro-

biologique en plus de l'aspect comportemental, pour mettre en place une rééducation ciblée. La passerelle entre les neurosciences et le savoir-faire de l'Éducation nationale est encore à un stade embryonnaire, mais les hypothèses scientifiques ont déjà pu remettre en question la méthode globale comme seule alternative à l'apprentissage de la lecture.

De nouvelles perspectives en matière d'éducation

L'anatomie du cerveau influe sur le contrôle cognitif, compétence essentielle pour l'apprentissage et la réussite scolaire. C'est le résultat de travaux menés par le « Laboratoire Psychologie du Développement et de l'Éducation de l'enfant » (LaPsyDÉ), dirigé par le Professeur Olivier Houdé (CNRS/Université Paris Descartes/Université de Caen Basse-Normandie), en collaboration avec le centre NeuroSpin (CEA). Les chercheurs Arnaud Cachia et Grégoire Borst ont montré que l'asymétrie entre les deux hémisphères cérébraux pour un motif particulier d'une région du cortex préfrontal expliquait une partie des performances



© Florence Durand/Sipa

IRM distinguant en bleu les zones cérébrales activées lors du langage (Institut du Cerveau et de la Moëlle).

d'enfants de 5 ans sur une tâche qui permet de mesurer le contrôle cognitif. D'après les chercheurs, selon les caractéristiques de leur cerveau, les enfants pourraient avoir des besoins pédagogiques différents en matière d'apprentissage du contrôle cognitif. Ces travaux, publiés en ligne sur le site du *Journal of Cognitive Neuroscience* le 30 novembre 2013, ouvrent de nouvelles perspectives en matière d'éducation. En allant plus loin encore, l'équipe d'Olivier Houdé publiera très bientôt un suivi longitudinal de ces mêmes enfants jusqu'à dix ans. Les résultats confirment que, tout au long du développement, l'anatomie du cerveau de chaque enfant influe sur ses capacités de contrôle cognitif. Cette seconde étude paraîtra en juillet 2014 dans le journal *Developmental Cognitive Neuroscience* (elle est déjà accessible sur son site internet). Selon Olivier Houdé, ce contrôle cognitif du cerveau permet notamment l'inhibition, au sens positif du terme. L'inhibition est une forme de contrôle neurocognitif et comportemental qui permet aux enfants, à l'école comme à la maison, de résister aux habitudes ou automatismes, →

EN SAVOIR PLUS

Apprendre à lire – des sciences cognitives à la salle de classe, collectif, Éditions Odile Jacob (2011), 155 pages, 14 euros

Les Neurones de la lecture, de Stanislas Dehaene, Éditions Odile Jacob (2008), 478 pages, 29 euros

Lire, une année d'apprentissage de la lecture au CP
Centre national de documentation pédagogique (CNDP)
www.cndp.fr/lire-au-cp/

→ aux tentations, distractions ou interférences, et de s'adapter aux situations complexes par la flexibilité. Ce contrôle cognitif est par exemple essentiel à la capacité de raisonnement, comme le montre Olivier Houdé dans son dernier *Que sais-je?* sur ce sujet paru en février 2014 aux PUF. D'où l'importance d'identifier les caractéristiques du cerveau de chaque enfant en matière de contrôle cognitif pour mettre au point des interventions pédagogiques ciblées, à l'école maternelle comme en élémentaire.

Plasticité du cerveau

Enseignante en classes préparatoires et formatrice, Stéphanie Crescent livre sa perception des sciences co-

gnitives dans son travail quotidien : « *Lorsqu'un élève en sait davantage sur la manière dont son cerveau fonctionne, il est plus apte à le piloter efficacement. On sait que les émotions négatives ralentissent l'apprentissage. On sait par ailleurs grâce aux travaux sur la plasticité cérébrale qu'un cerveau heureux, curieux et émerveillé est plus efficace pour comprendre.* »

Un enseignant qui a conscience de cela n'humilie donc pas un élève en lui rendant sa copie; il fixe des objectifs accessibles à chacun individuellement et encourage les progrès, même embryonnaires, afin de lui redonner confiance. « *Surtout, on nourrit le circuit de la récompense existant dans le cerveau. En retirant à chacun*

son étiquette de cancre, on lui permet de croire en lui et on émerveille son cerveau, qui est alors en alerte pour recevoir les nouvelles informations que l'on a à lui faire découvrir. Quand les élèves prennent conscience de la manière dont leur cerveau encode les informations, ils ont davantage de possibilités pour travailler. Les sensibiliser aux "intelligences multiples" est par conséquent capital », affirme la professeur. De nombreux scientifiques étudient ainsi les compétences visuelles et spatiales liées aux troubles des apprentissages, les fonctions motrices, les compétences musicales, l'impact de l'exposition à la nature sur l'apprentissage, l'impact de la méditation sur la concentra-

LA NEUROSCIENCE DE L'ÉDUCATION : UNE COLLABORATION POSITIVE !

En 2007 naît une discipline qui alimente une réflexion collégiale : la neuroscience de l'éducation. Bruno della Chiesa, chercheur français et professeur à Harvard, a dirigé la rédaction d'un livre dans le cadre de l'OCDE, intitulé *Comprendre le cerveau, naissance d'une science de l'apprentissage*. Des chercheurs en neurosciences de nombreux pays ont été réunis pour faire le point sur les avancées. Le livre signe la naissance de cette nouvelle science et trace les grandes lignes qui permettent aujourd'hui aux enseignants de réfléchir à des pratiques pédagogiques en phase

avec les besoins du cerveau. Ces recherches ont eu un écho dans le monde entier; à l'Université Catholique de l'Ouest (UCO) d'Angers, Pascale Toscani, chercheuse, a invité les enseignants au premier colloque français « *Quand les neurosciences viennent éclairer les apprentissages* » en juin 2013. On attend l'ouverture du doctorat avec impatience.

EN SAVOIR PLUS

Tous intelligents, de Stéphanie Crescent, Éditions Odile Jacob (2014), 287 pages, 23 euros

Quiz des intelligences multiples
www.quiztim.com



tion, la gestion des émotions, etc. « *Nous, enseignants, devons stimuler plusieurs intelligences en même temps, afin de permettre un encodage plus efficace du cerveau. En avoir conscience est un gage de réussite pour l'avenir de nos enfants* », conclut Stéphanie Crescent.

Entraînement à la musculation cérébrale

Il n'existe pas de remède miracle pour améliorer ses performances cérébrales. Néanmoins, il est clairement établi que plus on utilise son cerveau, plus il fonctionne. L'apparition de la maladie d'Alzheimer est retardée par des activités cérébrales ; cet entraînement améliore aussi le fonctionnement du cerveau des enfants présentant un retard cognitif. Sous Ceaucescu, des orphelins roumains livrés à eux-mêmes avaient un cerveau plus petit que la normale. Les stimulations sont donc indispensables tout au long de notre vie. « *Néanmoins, il ne faut pas tomber dans l'excès inverse*, rappelle Pierre Gressens, directeur au sein du centre "neurosciences et neuropédiatrie" de l'Hôpital Robert-Debré. *Certains parents soumettent leur enfant à d'innombrables activités pensant augmenter leur intelligence. C'est totalement inutile. La capacité à lire à 6 ans peut apparaître à 4 mais correspond à une facilité naturelle. Chaque stimulation doit être raisonnable et variée.* »

DU BON USAGE DES ÉCRANS DANS L'APPRENTISSAGE

Aujourd'hui, les tablettes tactiles et autres écrans entrent dans les écoles dès le plus jeune âge. Cette exposition incontournable aux nouvelles technologies est souvent source de conflit entre parents et enfants, voire jugée néfaste en cas d'utilisation inappropriée. Dans le cadre de la Fondation *La main à la pâte*, Éléna Pasquinelli propose d'éduquer les enfants aux écrans en découvrant

les fonctions du cerveau mises en œuvre : un module destiné aux enseignants présente aux élèves des activités ayant pour vocation de leur faire prendre conscience des « enjeux » liés à l'usage des ordinateurs. Difficulté à se concentrer sur deux activités à la fois, incapacité à évaluer le temps passé lors d'un loisir sont autant de jeux dans la vie réels qui, une fois retranscrits dans le monde virtuel, permettent de mesurer les incidences sur le cerveau... En découle un usage « raisonné » selon une charte déterminée par l'enfant, conscient des implications de sa connexion à travers sa propre perception.



EN SAVOIR PLUS

La Fondation *La main à la pâte* a pour mission de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement de la science et de la technologie à l'école primaire et au collège, école du socle commun où se joue l'égalité des chances.

Fondation *La main à la pâte*,
Éléna Pasquinelli
1 rue Maurice-Arnoux
92120 Montrouge – 01 58 07 65 94
www.fondation-lamap.org

Tout comme un muscle, le cerveau a besoin de travailler pour se développer ; l'apprentissage est donc un exercice bénéfique. « *Un cerveau qui apprend est un cerveau heureux, gage de longévité. Il se reconfigure sans cesse, établit des connexions synaptiques, fait des liens en permanence. Pour favoriser l'apprentissage et l'émerveillement, il faut être entouré affective-*

ment, rester curieux, dormir, boire et manger selon ses besoins, ne pas être exposé au stress chronique, ne pas consommer de psychotropes et avoir une activité physique régulière », explique Stéphanie Crescent. Formatrice de futurs enseignants, son approche optimiste laisse augurer un bel avenir aux neurosciences de l'éducation. ■

ÉCOLE OUTRE-RHIN



Un modèle en profonde mutation depuis dix ans

Le système scolaire allemand est une référence en matière d'éducation. Il aura toutefois fallu de nombreuses réformes pour obtenir de si bons résultats. **PAR FRÉDÉRIC SÉCHER**

L'école allemande fait partie des plus performantes au niveau européen, voire mondial. Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) 2012 indique en effet que l'Allemagne s'inscrit au 10^e rang parmi les 34 pays de l'OCDE loin devant la France qui est reléguée au 18^e rang. Pourtant, il n'en a pas toujours été ainsi puisque notre voisin germanique avait obtenu des résultats considérés comme désastreux lors du premier PISA en 2000, en se classant au 21^e rang (sur 31 pays de l'OCDE),

le contraignant à remettre en cause son système éducatif. Dans la foulée, le pays avait décroché cette année-là la médaille d'or de l'injustice sociale. Selon l'étude, les élèves issus de milieux défavorisés n'avaient pratiquement aucune chance de bénéficier de l'ascenseur social.

Des réformes décidées suite au « choc » PISA

En une dizaine d'années, l'Allemagne a su réagir et les ministres outre-Rhin en ont tiré les leçons, en menant une série de réformes afin de

repenser l'école et améliorer les résultats des élèves notamment dans trois domaines de compétence : la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences ! Dans ces trois domaines, les élèves se situent désormais au-dessus de la moyenne de l'OCDE.

« PISA 2000 a été ressenti comme un véritable choc par les écoles et les politiques », constate Astrid Barbeau, directrice de l'École allemande internationale de Paris (IDSP) et professeur titularisé d'allemand et de français dans le Land de

Un Kindergarten (jardin d'enfants) dans le Land de Bavière.



© Mito Images/Westend61/Corbis

Bavière. Elle ajoute qu'une discussion importante, portant sur la question de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, a alors débüté à cette époque, non seulement au sein des écoles mais aussi dans la société. Les réformes initiées par l'Allemagne se sont fortement inspirées de différents modèles éducatifs déjà existants, comme ceux de la Finlande, de la Norvège ou encore des Pays-Bas. Dagmar Osterloh, attachée de coopération au Goethe-Institut de Paris, explique que les principales mesures mises en œuvre ont été principalement structurelles.

Adaptation des rythmes scolaires à la société

Un des grands changements que le pays a connu est le développement des jardins d'enfants (*Kindergarten*). En effet, même si la maternelle n'est pas obligatoire, chaque enfant a le droit dès l'âge de trois ans à une place dans un jardin d'enfants. Cette évolution n'est pas anodine dans le sens où les femmes sont de plus en plus actives dans le monde du travail ces dernières années, alors qu'historiquement les mères allemandes s'arrêtaient de travailler à la naissance de leurs enfants. Astrid Barbeau revient sur sa propre expérience : « Moi-même, je n'ai pas été à l'école maternelle car mes parents trouvaient que j'étais mieux à la maison. » Aujourd'hui, la

situation et les mentalités ont changé, la crise économique n'étant pas étrangère à cette évolution. Selon elle, il est normal qu'un enfant aille à la maternelle pour apprendre avec d'autres enfants. Elle ajoute que « *les crèches ont une meilleure réputation, peut-être grâce aux Allemandes de l'Est qui ont toujours trouvé plus normal de confier leurs enfants à des nounous que les Allemandes de l'Ouest* ».

De plus, pour que les femmes puissent continuer à travailler, la mise en place de la réforme pour une école « toute la journée » au secondaire (même si elle n'est pas généralisée) aura permis une prise en charge des jeunes Allemands durant leur cursus scolaire. Selon Dagmar Osterloh, la part d'élèves qui bénéficie de l'école « toute la journée » a par ailleurs plus que doublé.

Lutter contre les inégalités sociales

Un des constats les plus flagrants à la lecture de PISA 2000 a été l'importance des inégalités scolaires et sociales. C'est pour cette raison que l'Allemagne a décloisonné les différents types de structures scolaires du secondaire, en créant des passerelles entre elles; le soutien a aussi été renforcé pour les élèves issus de milieux défavorisés ou de l'immigration. En outre, l'*Abitur* (équivalent du baccalauréat) a été standardisé

LES SYSTÈMES SCOLAIRES EN FRANCE ET EN ALLEMAGNE


Les modèles éducatifs français et allemand divergent sur de nombreux points. Absence d'un collège unique allemand, concept général de l'enseignement basé sur l'épanouissement des élèves, multitude de ministères de l'éducation sous l'autorité des *Länder*, etc., sont autant d'éléments qui différencient l'école française de celle outre-Rhin.

Une philosophie éducative en évolution

Selon le Centre d'information sur l'Allemagne (CIDAL), le système allemand repose sur le concept de *Bildung*, qui associe l'acquisition du savoir au développement de soi : l'enfant doit grandir et se développer selon son propre rythme et ses compétences individuelles. Cette conception allemande de *Bildung*, inventée par Wilhelm von Humboldt, remonte à 1800. Elle repose sur le principe que l'enfant participe activement au processus de formation auquel le professeur prend part lui aussi. Le modèle éducatif allemand ne met donc pas l'accent sur la transmission du savoir, mais sur l'épanouissement de la personnalité de l'enfant tout au long de sa scolarité. Toutefois, la philosophie de l'école allemande a évolué. « *Il s'agit toujours de favoriser l'épanouissement de l'élève mais également d'obtenir des résultats et ce, à travers les réformes introduites depuis 2000* », estime Dagmar Osterloh, attachée de coopération au Goethe-Institut de Paris.

Une organisation scolaire sous l'autorité des Länder

L'éducation allemande relève de la compétence des *Länder* (l'Allemagne est une république fédérale divisée en états-régions) et non de Berlin. La *Kultusministerkonferenz* (KMK), conférence permanente des ministres de l'Éducation des *Länder*, a été créée afin d'assurer une certaine homogénéité du système éducatif du pays. La scolarité est gratuite et les *Länder* prennent en charge une partie des manuels ainsi que des fournitures scolaires. De la maternelle jusqu'au lycée, l'organisation scolaire allemande est différente du système français comme l'atteste l'encadré page suivante. À noter qu'en Allemagne, on ne décompte pas les années restant avant le bac, on comptabilise celles déjà effectuées. De plus, l'« *Abitur* » n'est pas le seul diplôme final de l'enseignement secondaire.



→ à l'ensemble des *Länder* autour de certaines disciplines. « *Le nombre de bacheliers en Allemagne a considérablement augmenté* », explique Astrid Barbeau. Pour la directrice de l'IDSP, environ un élève sur deux acquiert un diplôme équivalent au baccalauréat (*Allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife*). Comparé aux années 1980 où environ 25 % d'une classe d'âge passaient le bac, cela représente un réel succès. Toutefois, il reste toujours un nombre important d'environ 7 % d'une classe d'âge qui n'obtient aucun diplôme. Elle note également que, selon les dernières études, les compétences de lecture et de calcul

des élèves étudiant dans les *Hauptschulen* ne sont pas suffisantes dans de nombreux cas.

Dagmar Osterloh constate cependant que les *Hauptschulen* n'existent pratiquement plus. En revanche, la part d'élèves qui entrent au lycée (*Gymnasium*) a fortement augmenté. Selon elle, des réformes en profondeur ont donc été initiées et ce sont maintenant les parents qui décident de l'orientation de leurs enfants au collège. Elle ajoute que les bons résultats de PISA 2012 s'expliquent surtout par une meilleure réussite des élèves qui, à l'origine, étaient en difficulté. Notamment, l'écart s'est réduit entre les élèves

issus de couches sociales défavorisées ou issus de l'immigration et les autres. Un effort considérable pour améliorer les compétences de ces élèves a donc été mis en œuvre. « *En revanche, les résultats des bons élèves ont stagné.* », conclut l'attachée de coopération au Goethe-Institut de Paris.

Les compétences des élèves en hausse

Suite aux mauvais résultats de Pisa 2000, les responsables politiques ont décidé d'améliorer les compétences des élèves dans certaines matières emblématiques : l'allemand, les mathématiques, les sciences et les langues étrangères. Selon →

EXEMPLE DE LA BAVIÈRE

Même si les réformes ont été appliquées dans l'ensemble des *Länder*, quelques variables perdurent d'un État à l'autre. Astrid Barbeau, prenant l'exemple de la Bavière où elle est enseignante, énonce les principales mesures mises en place dans ce *Land*:

Les méthodes pédagogiques en cours mettent le focus sur l'élève. La pédagogie part du principe que chaque enfant n'apprend pas de la même façon et qu'il faut l'aider à trouver le bon chemin de lui-même. Les jeunes professeurs se considèrent après leur formation plutôt comme des « managers pédagogiques », des spécialistes de méthodes.

Aujourd'hui, les cours dispensés aux élèves privilégient plus de cas pratiques. Par exemple, en sciences naturelles, le ministère a introduit au lycée une nouvelle matière *Natur und Technik*. Le but est de permettre aux élèves de pratiquer des expériences afin de transposer le savoir, de la théorie à la pratique.

La préparation des cours a donc beaucoup changé pour les professeurs. De nombreuses écoles mettent l'accent sur le travail en équipe afin de faciliter et d'améliorer le travail des enseignants.

Comme en France, les programmes scolaires décrivent aujourd'hui les compétences à acquérir. C'est une petite révolution par exemple dans les langues vivantes où, en Bavière, les écoles sont obligées d'organiser beaucoup plus d'épreuves orales. Même l'équivalent du baccalauréat, l'*Abitur*, prévoit depuis quelques années une épreuve orale obligatoire!

La formation continue des professeurs est devenue obligatoire. Un enseignant de lycée doit par exemple suivre au moins trois jours de formation pendant l'année scolaire. D'ailleurs, un grand nombre de ces formations se déroulent pendant les vacances scolaires, chose impensable en France...

ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALLEMAND (SOURCE : CICAL)

KINDERGARTEN Depuis la loi fédérale du 1^{er} janvier 1999, tout enfant a droit, à partir de trois ans et jusqu'à son entrée dans le système scolaire classique, à une place dans un *jardin d'enfants*.

GRUNDSCHULE Cette structure correspond à l'école primaire et s'étend sur quatre années.

HAUPTSCHULE Cette école secondaire générale a pour objectif de préparer les élèves à l'apprentissage. À l'issue de ce cursus, ces derniers obtiennent un certificat de fin de scolarité qui leur permet soit de continuer leurs études en suivant une formation professionnelle, soit de commencer à travailler.

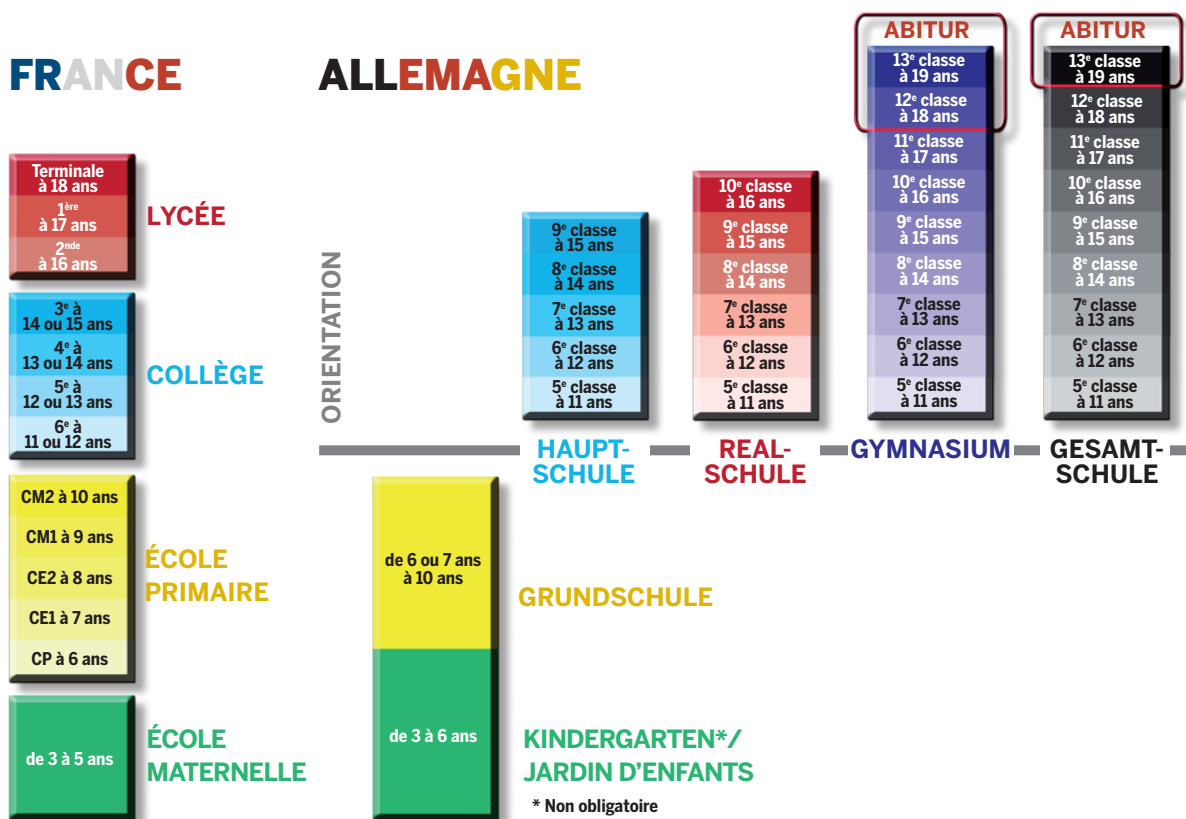
REALSCHULE Cet établissement propose des enseignements plus complets et plus approfondis que ceux dispensés à la Hauptschule, tout en restant dans une formation générale.

GYMNASIUM Cela correspond au système français du collège/lycée. Il y est proposée une formation générale qui dure huit à neuf ans et qui débouche sur un baccalauréat allemand appelé *Abitur*.

GESAMTSCHULE Les trois filières scolaires *Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium* sont réunies dans une même structure. Selon leurs capacités personnelles, les élèves suivent à partir de la 4^e classe, puis de la 6^e classe, des cours de niveaux différents dans certaines matières (mathématiques, allemand, anglais, etc.).

Pour approfondir leurs connaissances en fonction de leurs intérêts et points forts, ils peuvent choisir différentes options (musique, langues vivantes, arts plastiques, etc.). Les autres matières sont enseignées à toute la classe. Cette forme d'école a pour but d'éviter une orientation trop précoce.

TABLEAU COMPARATIF ENTRE LA FRANCE ET L'ALLEMAGNE



→ Dagmar Osterloh, les gouvernants ont essentiellement concentré leurs efforts sur l'allemand et sur les mathématiques. En effet, ils avaient constaté que les filles avaient plus de difficultés dans les matières scientifiques, tandis que les garçons étaient plus faibles en lecture. Ils ont donc créé des groupes de travail et des méthodes de soutien. Ils ont également prévu de développer la compréhension de la lecture dans toutes les matières (physique, chimie, histoire-géographie, etc.). De plus, ils ont fait en sorte de rendre les mathématiques plus attrayantes et adaptées à la vie de tous les jours, afin d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. Enfin, outre l'amélioration

des compétences linguistiques en allemand, ils ont aussi travaillé sur les compétences linguistiques maternelles d'origine pour le public issu de l'immigration (enseignement de la langue turque, grecque, etc.).

Mobilisation de l'ensemble des acteurs

Tous les acteurs éducatifs ont été concernés par la réforme du système. Des audits ont ainsi été organisés dans les établissements scolaires de tous les *Länder*. Dagmar Osterloh explique que des inspecteurs de l'éducation sont venus visiter les écoles afin de déterminer leur mode de fonctionnement, en assistant par exemple à des cours ou en s'intéressant à la circu-

lation de l'information au sein de l'établissement. L'objectif étant de créer une émulation entre les acteurs de l'éducation (proveurs, enseignants, élèves), en vue de définir les améliorations qui devront être apportées à l'ensemble des structures scolaires ! Une formation continue obligatoire doit être également suivie par les enseignants.

À la suite de ces réformes, le professionnalisme des professeurs s'est très nettement amélioré, en particulier en matière de diagnostic et de méthodologie, ce qui a permis de mettre en place un enseignement efficace aussi bien pour les élèves issus de milieux aisés que ceux de milieux défavorisés. ■

Adolescents en cours d'allemand dans une école de Fribourg-en-Brisgau (*Land* de Bad-Wurtemberg).



© Patrick Steger/dpa/Corbis



Avec le soutien financier de l'agence - IAVAS WORLDWIDE PARIS

RÉPARER LES VIES

Depuis notre première prothèse au Cambodge en 1982 nous continuons de soutenir les populations vulnérabilisées
Abris d'urgence - Indonésie 2006

**HANDICAP
INTERNATIONAL**



le salon européen de l'éducation

un événement de la Ligue de l'enseignement

le plus grand SALON PROFESSIONNEL DE L'ÉDUCATION



ENTRÉE GRATUITE POUR TOUS

le plus grand SALON DE L'ORIENTATION DES JEUNES

Thème à l'honneur

Enseignement professionnel
Alternance - Apprentissage
facilitent l'emploi des jeunes !



Avec le soutien
du ministère
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

DU JEUDI 27 AU DIMANCHE 30 NOVEMBRE 2014
9H30-18H00 PARIS EXPO PORTE DE VERSAILLES
www.salon-education.com



PARTENAIRES

MAIRIE DE PARIS

