

Le métier d'enseignant

*L'essentiel
à connaître
pour devenir professeur*

Rédigé par une équipe de spécialistes du système éducatif, ce livre est constitué de 41 chapitres regroupés en trois grandes parties : « Le professeur au sein du système éducatif » ; « Le professeur dans son école, dans son établissement » ; « Le professeur dans sa classe ».

L'action du professeur se situe au sein du système éducatif dont il doit connaître les valeurs, les principes, les règles, le fonctionnement et l'organisation générale ; il doit aussi comprendre les bases du développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent.

L'action du professeur se situe aussi au sein de son école ou de son établissement ; il doit donc en connaître les règles de fonctionnement et d'organisation et être sensibilisé à des enjeux essentiels tels que le climat scolaire, le décrochage, l'orientation ou la nécessité de travailler en équipe.

Enfin, et surtout, l'action du professeur se situe dans la classe, avec ses élèves, et il doit être en mesure de tout mettre en œuvre pour assurer leur réussite.

Cet ouvrage s'adresse principalement aux étudiants des INSPE et à leurs formateurs, mais aussi à tous ceux, enseignants ou non, qui désirent en savoir davantage sur l'exercice de ce beau métier de professeur.



27,90 €
ISBN 978-2-7495-5142-5

Librairie
Studyrama
.com

L'essentiel à connaître pour devenir professeur

Le métier d'enseignant

Le métier d'enseignant

*L'essentiel
à connaître
pour devenir professeur*

M. Montoussé (coord.)

A. Aïte ■ I. Altarelli ■ G. Borst ■ A. Cachia ■ M. Cassotti
P. Deubel ■ M. Dupuis ■ O. Houdé ■ C. Loarer
J.-M. Petit ■ D. Rataj ■ B. Secher ■ D. Thieffenat
C. Veltcheff ■ A. Viarouge ■ D. Vin-Datiche ■ F. Weixler

Bréal
by **Studyrama**

seulement par les élèves qui ont réellement un profil scientifique, mais aussi par d'autres élèves qui souhaitent suivre le parcours le plus valorisé.

La réforme de 2018-2019 signe alors la fin des séries. En voie générale, les élèves vont pouvoir choisir les associations d'enseignements qui les motivent alors que cela n'était pas possible auparavant (par exemple le choix d'un enseignement d'arts tout en suivant un enseignement de mathématiques à un bon niveau).

La réforme définit trois types d'enseignements dans le cycle terminal :

- Les **enseignements communs** sont suivis par tous les lycéens du cycle terminal : français (en première seulement) ; philosophie (en terminale seulement) ; histoire-géographie ; langue vivante A et langue vivante B ; enseignement scientifique ; éducation physique et sportive ; enseignement moral et civique.
- Tous les élèves choisissent en classe de première trois **enseignements de spécialité** de 4 heures hebdomadaires chacun, ce qui fait en tout 12 heures d'enseignement de spécialité ; en classe de terminale, les lycéens approfondissent deux enseignements de spécialité de 6 heures hebdomadaires (ce qui fait 12 heures d'enseignement de spécialité, comme en classe de première) ; les élèves peuvent choisir différentes combinaisons d'enseignements de spécialité parmi les enseignements suivants : arts ; histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques ; humanités, littérature et philosophie ; langues, littératures et cultures étrangères ; littérature, langues et cultures de l'Antiquité ; mathématiques ; numérique et sciences informatiques ; physique-chimie ; sciences de la vie et de la terre ; sciences de l'ingénieur ; sciences économiques et sociales. Tous les enseignements de spécialité ne sont pas proposés dans tous les lycées, mais les 7 principaux (histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques ; humanités, littérature et philosophie ; langues, littératures et cultures étrangères ; mathématiques ; physique-chimie ; sciences de la vie et de la terre ; sciences économiques et sociales) le sont dans plus de 90 % d'entre eux.
- Les élèves qui le souhaitent peuvent choisir un **enseignement optionnel** de 3 heures hebdomadaires en première puis en terminale parmi les enseignements suivants : langue vivante, arts, éducation physique et sportive et langues et cultures de l'Antiquité (cumulable avec une autre option). En terminale, les élèves peuvent également ajouter un enseignement optionnel (de 3 heures hebdomadaires) pour enrichir leur parcours : mathématiques expertes, qui s'adressent aux élèves ayant choisi la spécialité mathématiques en terminale et qui souhaitent renforcer encore plus leur niveau dans cette matière ; mathématiques complémentaires, qui s'adressent aux élèves n'ayant pas choisi la spécialité mathématiques en terminale mais qui souhaitent conserver un certain niveau de maîtrise en mathématiques ; droit et grands enjeux du monde contemporain, qui s'adressent aux élèves souhaitant acquérir des connaissances en droit.

Les séries n'existent plus ; les parcours des élèves sont bien plus ouverts.

Le lycée technologique

En 1985, la filière technique devient technologique et les séries technologiques sont structurées par domaines d'activités : STI (sciences et techniques industrielles), STT (sciences et technologies tertiaires), SMS (sciences médico-sociales) et STL (sciences et techniques de laboratoire).

La voie technologique est rénovée au début des années 2000. L'objectif est de favoriser la poursuite des études en définissant une démarche très différente de celle de la voie professionnelle. Cette tendance se poursuit avec la réforme du lycée de 2010 qui va dans le sens d'une déspecialisation (réduction du nombre de spécialités dans les séries) et d'une déprofessionnalisation qui conduit à renoncer aux contenus d'enseignement à visée professionnelle ; il s'agit d'axer l'enseignement sur l'analyse et la conception plutôt que sur la réalisation.

Les séries technologiques ne sont pas remises en cause par la réforme de 2018-2019. Les élèves suivent, comme ceux du lycée général, trois types d'enseignement : des enseignements communs dispensés dans toutes les séries ; des enseignements de spécialité qui définissent leur série ; des enseignements optionnels qui peuvent être choisis par les élèves.

Ce qu'il faut retenir

Les différentes lois d'orientation cherchent à rendre le système éducatif le plus performant possible. C'est pour cela qu'elles visent à la fois l'égalité des chances (depuis loi d'orientation de 1989) et un accès croissant à l'école en rendant celle-ci la plus inclusive possible et en augmentant la durée de la scolarité (ainsi la loi de 2019 fixe le début de la scolarité obligatoire à 3 ans et étend l'obligation de formation jusqu'à 18 ans).

L'administration de l'Éducation nationale est déclinée sur plusieurs niveaux : le ministère ; les académies (dont les services départementaux de l'Éducation nationale) ; les écoles et les établissements.

Depuis Jules Ferry, l'école est gratuite, obligatoire et laïque.

Les principales évolutions récentes concernant les établissements scolaires sont les suivantes : enseignement commun pour tous les élèves au collège, défini par un socle commun avec une aide personnalisée à ceux qui en ont besoin pour donner la meilleure chance à tous de réussir ; valorisation de la voie professionnelle ; suppression des séries dans les lycées généraux pour ouvrir davantage les parcours ; déspecialisation et déprofessionnalisation des voies technologiques.

mission d'évaluation. Celle-ci concerne les politiques et les organismes (ils peuvent ainsi évaluer les établissements scolaires), mais aussi les personnels. Ainsi les inspecteurs évaluent le travail individuel et en équipe des personnels enseignants et d'éducation et s'assurent du respect des objectifs et programmes de formation.

Les inspecteurs territoriaux sont chargés de l'animation pédagogique d'une discipline : ils explicitent aux professeurs les objectifs de la discipline et les programmes, accueillent les nouveaux enseignants, organisent l'harmonisation de la notation aux examens, prescrivent, sous l'autorité du recteur, les différentes actions de formation continue et peuvent en assurer eux-mêmes l'opération. Enfin, les inspecteurs territoriaux participent au recrutement des personnels. Ils participent aux différents concours de recrutement (CAPES et agrégation) et occupent un rôle central dans la décision de titularisation des enseignants.

Les missions des inspecteurs du premier degré

Les IEN du premier degré ont la responsabilité d'une circonscription sous l'autorité du directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN). Comme les écoles primaires ne disposent pas d'un chef d'établissement (le directeur de l'école n'est pas le supérieur hiérarchique de ses collègues), l'organisation administrative et pédagogique des écoles est placée sous la responsabilité d'un IA-DASEN qui dispose, dans chaque circonscription territoriale, du concours d'un IEN.

Outre les missions des autres inspecteurs territoriaux, les IEN du premier degré ont donc des compétences administratives. Ainsi, ils sont à la fois les responsables pédagogiques et administratifs des professeurs des écoles de leur circonscription.

L'IEN est lui-même entouré d'une équipe, composée généralement de deux conseillers pédagogiques. Leur mission est d'accompagner, conseiller et contribuer à la formation des professeurs des écoles. La fonction de conseiller pédagogique peut être exercée soit dans une circonscription auprès de l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) qui en a la charge, soit à l'échelon départemental auprès de l'IA-DASEN. Le conseiller pédagogique est un enseignant du premier degré dont l'expertise pédagogique est reconnue et parfois validée par un certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF).

Ce qu'il faut retenir

En 2019, les effectifs de l'Éducation nationale s'élèvent à 1 174 072 personnes dont 866 483 enseignants, ce qui en fait une des organisations ayant les effectifs les plus importants au monde.

La très grande majorité des acteurs du système éducatif exerce dans les écoles et les établissements scolaires ; il s'agit des enseignants (qui sont de loin les plus nombreux), mais aussi des équipes de direction des établissements, des conseillers principaux d'éducation et de leurs assistants ainsi que de tout le personnel administratif, technique, social et de santé. À l'école maternelle, les enseignants sont accompagnés d'ATSEM (voir le chapitre sur le premier degré).

Au-delà des personnels qui exercent dans les écoles et les établissements scolaires, nombreux sont ceux qui contribuent aussi à l'efficacité du système éducatif. De façon non exhaustive, on peut citer les psychologues de l'Éducation nationale, qui sont notamment chargés de l'aide à l'orientation, les médecins scolaires et tous les personnels des inspections d'académie, des rectorats et de l'administration centrale, des personnels administratifs et techniques aux IA-DASEN, recteurs et directeurs généraux de l'administration. Les trois corps d'inspection contribuent à l'évaluation et à l'accompagnement du système.

L'abondance de chiffres et de statistiques désormais à la disposition des acteurs peut laisser penser parfois que ces opérations d'évaluation engagent un processus principalement quantitatif et que l'évaluation consiste donc principalement à suivre l'évolution d'indicateurs statistiques. Il n'en est rien. Si les données sont évidemment nécessaires, ce qui importe le plus est le projet évaluatif et les données ne servent qu'à étayer des hypothèses quant à l'amélioration du fonctionnement global de l'établissement.

En fait, l'auteur de la préface de la publication annuelle de la DEPP sur l'état de l'école indique que « ces indicateurs constituent une boussole essentielle pour guider l'action publique à partir de données fiables, à la fois quantitatives et qualitatives. Ce sont aussi des outils précieux pour objectiver le débat sur l'école, trop souvent pollué par des idées toutes faites ou des constats partiels ».

Le plus important est de mobiliser toute la communauté éducative autour de questions simples mais essentielles pour la réussite scolaire, telles que les précurseurs anglais de cette méthode d'évaluation les ont résumées : Qu'avons-nous fait ? Avons-nous bien fait ? Que pouvons-nous faire de mieux ? Ces mêmes pionniers britanniques avaient mis en garde sur des dérives possibles consistant à « donner de la valeur à ce que l'on mesure au lieu de mesurer ce à quoi nous donnons de la valeur ».

De même, le modèle d'évaluation qui émerge en France permet d'interroger tous les domaines de fonctionnement de l'établissement : la consolidation des apprentissages bien sûr, mais aussi le climat scolaire et le bien-être des membres de la communauté éducative et, plus généralement, son fonctionnement interne et son environnement institutionnel et partenarial.

Il est intéressant de noter que la problématique du climat scolaire, qui a émergé au tournant des années 2000 en France, devient désormais un champ d'observation incontournable. D'ailleurs les rapports parlementaires récents avaient clairement indiqué la nécessité de mettre l'accent sur cet aspect. C'était l'objet d'une proposition : « Prendre en compte dans l'auto-évaluation toutes les dimensions de la vie scolaire ».

Ce qu'il faut retenir

Le système éducatif français se dote progressivement d'une fonction d'évaluation de l'organisation et des résultats de l'enseignement scolaire.

Si les grandes enquêtes internationales fournissent des informations utiles sur le système français comparé aux autres pays, la DEPP est à l'origine de plusieurs enquêtes nationales qui complètent utilement le regard porté sur notre système.

La France rattrape son retard dans le domaine de l'évaluation des établissements scolaires en proposant depuis la rentrée 2020 un cadre national associant une phase d'auto-évaluation suivie d'une évaluation externe.



Les valeurs et les grands principes de l'école

Marc Montoussé

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté » (loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, art. 2).

Le service public d'éducation est soumis à des règles générales issues des principes fondamentaux républicains. Parmi ces principes figurent en bonne place ceux de l'égalité et de la neutralité. Une des formes de la neutralité est la neutralité religieuse ou laïcité. Un des rôles de l'école est aussi de former les élèves à la citoyenneté.

1 Les principes d'égalité, de neutralité et de liberté

A. Le principe d'égalité

Le premier principe est l'égalité d'accès à l'enseignement public. Ce principe d'accès égal au service public d'éducation vaut aussi bien durant la période de scolarité obligatoire (de 3 à 16 ans, presque 18 ans puisqu'entre 16 et 18 ans les jeunes sont soumis à une obligation de formation) qu'après celle-ci puisque, selon le préambule de la Constitution de 1946, « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ».

Lié au principe d'égalité, un autre principe fondamental de l'école est celui de la gratuité. Celle-ci, d'abord limitée à l'enseignement primaire (depuis 1881), s'est

croyances. Ce faisant, il protège la liberté de conscience des élèves. En présence de conflit entre les croyances des élèves et les savoirs transmis, il est utile que l'enseignant explique à ses élèves la nature spécifique du savoir scientifique qui est démontrable et ne s'appuie pas uniquement sur un sentiment de vérité. Il sera aussi important de respecter la liberté d'expression des élèves, qui est un droit, mais qui doit se situer « dans la limite du bon fonctionnement de l'école comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions », ainsi que le souligne la Charte de la laïcité. Ce dialogue, nécessaire, ne se fera pas au détriment d'une certaine fermeté : le respect des règles générales s'impose à tous et il n'est pas négociable.

Ce qu'il faut retenir

Il est fondamental qu'à l'école soient respectés les grands principes de la République que l'école doit faire siens. Il s'agit notamment du devoir de neutralité, du respect de l'égalité de chacun, du respect de la liberté de chacun et du devoir de laïcité. La neutralité, particulièrement la neutralité religieuse, c'est-à-dire la laïcité, ne s'applique pas avec la même force aux personnels de l'éducation et aux élèves ; les premiers ont un devoir d'exemplarité tandis que les seconds auront le droit à davantage de liberté d'expression au sein de l'école et pourront porter des signes de reconnaissance religieuse, à condition qu'ils soient non ostensibles. Dans tous les cas la laïcité consistera à distinguer à l'école ce qui relève du savoir enseigné de ce qui relève de la croyance et donc de la liberté de conscience.

Un des rôles de l'école est aussi de transmettre les valeurs de la République et de former les élèves à la citoyenneté. Cela s'effectue dans le cadre d'un enseignement particulier, l'enseignement moral et civique, mais aussi dans le cadre de toutes les disciplines ainsi que durant la vie scolaire qui permet aux élèves, en s'engageant, en participant aux décisions collectives, de vivre cet apprentissage de la citoyenneté.



Les droits et les devoirs des élèves et des personnels d'éducation

Marc Montoussé

L'appartenance à tout groupe, à toute communauté, suppose le bénéfice de certains droits et le respect de certains devoirs. Pour les acteurs du système éducatif, ceux-ci sont définis par de nombreux textes se situant à des niveaux différents, du code de l'éducation au règlement intérieur d'un établissement par exemple. Les élèves ou les agents qui ne respectent pas les obligations afférentes à leur situation engagent leur responsabilité et peuvent s'exposer à des sanctions. Un des devoirs des personnels d'éducation est d'effectuer les tâches qui leur sont confiées par leur hiérarchie ; ils doivent donc exercer les missions qui sont attendues par l'institution et qui sont exposées dans un référentiel de compétences.

1 Les droits et obligations des élèves

Selon le code de l'éducation (article R511-1) : « Les modalités d'exercice des libertés d'information, d'expression et de réunion dont disposent les élèves des établissements publics locaux d'enseignement, des établissements d'État d'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'éducation et des établissements d'enseignement du second degré relevant des communes ou des départements, ainsi que les obligations qui leur sont applicables, sont déterminées par le règlement intérieur de l'établissement. » Les élèves bénéficient de droits individuels et collectifs, mais ils ont aussi des obligations dont le non-respect peut induire des sanctions.

acquis. Ils communiquent aux élèves et aux parents les résultats attendus en fonction des objectifs et des repères contenus dans les programmes.

Ce qu'il faut retenir

Les élèves disposent de droits (le droit à l'éducation, la liberté d'expression, la liberté de réunion, le droit de créer des associations au sein de leur établissement, le droit de participer aux instances collégiales de leur établissement...), mais ils ont aussi des devoirs (le respect du règlement intérieur, l'obligation d'assiduité, l'obligation de neutralité et de laïcité...).

De la même façon, les personnels d'éducation disposent de droits (le droit à rémunération, le droit syndical, le droit de grève, le droit à la participation à différentes instances, le droit à la protection de l'administration...), mais ils ont aussi des devoirs (l'obligation de service, l'obligation d'obéissance hiérarchique, l'obligation de secret professionnel et de discrétion professionnelle, l'obligation de réserve, le devoir d'impartialité, de probité et d'intégrité, le devoir d'exemplarité, de neutralité et de laïcité).

Les agents de l'Éducation nationale s'exposent à des sanctions quand leur responsabilité est engagée. Leur responsabilité est disciplinaire et juridique. La responsabilité disciplinaire est interne ; elle est destinée à sanctionner les fautes liées aux obligations de la fonction. La responsabilité juridique est soit civile soit pénale.

Les enseignants et autres personnels d'éducation ont des missions communes : ils sont des éducateurs responsables, avec des principes éthiques, qui doivent coopérer au sein de la communauté éducative. Les enseignants ont des missions spécifiques : ils maîtrisent les savoirs enseignés et la langue française et ils sont des experts des apprentissages.



Recrutement, formation et carrière des enseignants

Marc Montoussé

En 2019, sur les 1 174 072 personnels de l'Éducation nationale, 866 483 sont des enseignants des premier et second degrés, dont 725 181 dans le public et 141 302 dans le privé. Les enseignants non titulaires sont au nombre de 62 012, dont 36 927 dans l'enseignement public (soit 5 % du total des enseignants de l'enseignement public) et 25 085 dans l'enseignement privé (soit 17,8 % du total des enseignants de l'enseignement privé).

1 Le recrutement des enseignants

Le recrutement des enseignants se fait généralement par concours, même si d'autres voies de recrutement sont possibles.

A. Les concours de recrutement des enseignants

Les concours de l'enseignement public

Les concours externes s'adressent aux personnes qui ne font pas partie du personnel de l'Éducation nationale ou qui en font partie depuis peu. Alors que les concours externes de recrutement des professeurs du second degré sont nationaux, celui des professeurs des écoles (qui passent le CRPE – concours de recrutement des professeurs des écoles) est académique, ce qui signifie que les lauréats sont affectés dans un des départements de l'académie où ils ont passé le concours et qu'ils enseigneront après leur titularisation dans ce même département.

Pour devenir certifié, il faut passer le CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) pour les disciplines générales – sauf pour la discipline EPS dans laquelle les candidats se présentent au CAPEPS – ou le CAPET (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement

Le Plan national de formation

Le Plan national de formation (PNF) est mis en œuvre par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), mais aussi par d'autres instances ministérielles comme l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF). Le PNF précise les orientations pour la formation de tous les personnels de l'Éducation nationale, mais seule une minorité d'enseignants peuvent participer aux stages nationaux organisés dans ce cadre. Afin d'être le plus efficace et de profiter à un plus grand nombre par effet de diffusion, l'objectif du PNF est en priorité de former des formateurs de formateurs, les équipes ressources en charge de la mise en œuvre des formations et les inspecteurs territoriaux. Chaque année, les priorités du Plan national pour la formation des personnels enseignants font l'objet d'une publication au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*.

Le PNF comprend en effet plusieurs volets. Par exemple, en 2020-2021, les principaux axes sont :

- « Se situer dans le système éducatif », qui comprend notamment la formation des inspecteurs sur différents axes de la politique ministérielle, mais aussi, pour assurer le suivi des différentes disciplines et des spécialités d'enseignement (enseignement primaire et « établissements et vie scolaire ») deux jours de temps de travail conjoint avec les inspecteurs généraux ;
- « Se perfectionner et adapter ses pratiques professionnelles », qui a pour objectif prioritaire le développement des compétences professionnelles des formateurs en lien avec les priorités de la politique éducative nationale ;
- « Être accompagné dans son évolution professionnelle et valoriser ses compétences », qui a pour objectif de préparer des personnels aux concours et d'accompagner les évolutions professionnelles ;
- « Rendez-vous du ministère », dont l'objet est d'apporter un éclairage scientifique et éducatif dans les différents domaines scientifiques. (Ces rendez-vous sont souvent de haut niveau scientifique. Citons par exemple : « Les rendez-vous des lettres », « Les rendez-vous de l'histoire de Blois », « Les rendez-vous des sciences », « Les journées de l'économie » ou encore « Les entretiens enseignants-entreprises ».)

Les plans académiques de formation

La formation continue des enseignants s'effectue essentiellement au niveau académique. Le Plan académique de formation (PAF) doit à la fois être adapté aux besoins des personnels et aux priorités académiques, qui elles-mêmes sont une déclinaison des priorités nationales. Le PAF comprend des formations destinées à préparer les enseignants aux concours internes, des formations transversales qui leur permettent de s'adapter aux exigences de leur profession (gestion de la classe, élèves à besoins éducatifs particuliers, déontologie et valeurs de la République...),

mais aussi des formations qui leur permettent d'actualiser leurs connaissances dans leurs disciplines d'enseignement tout au long de leur carrière.

Pour élaborer un PAF, chaque académie doit d'abord recueillir les besoins de formation et les attentes des personnels. Elle élabore ensuite des réponses de formation en fonction des priorités nationales, des priorités académiques, et en lien avec les personnels d'inspection. Certaines actions de formation sont à public désigné (les participants sont désignés par les corps d'encadrement et d'inspection) ou relèvent d'une démarche volontaire (candidatures individuelles). Les formations peuvent relever du niveau académique, mais aussi de celui du département, ou encore certaines formations de proximité relèvent de l'initiative d'un bassin de formation ou même d'un établissement. Toutes les formations doivent être évaluées.

Ce qu'il faut retenir *

Le recrutement des enseignants se fait généralement par concours, même si d'autres voies de recrutement sont possibles. Les concours externes s'adressent aux personnes qui ne font pas partie du personnel de l'Éducation nationale ou qui en font partie depuis peu, tandis que les concours internes s'adressent aux personnels qui bénéficient déjà d'un certain nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement, mais qui les passent soit pour être titularisés, soit pour être promus.

Le principe fondamental des concours est celui de l'égalité de traitement des candidats.

Il est possible d'enseigner sans avoir passé de concours en étant recruté comme contractuel ou comme suppléant.

Dans les collèges et lycées d'enseignement général et technologique, il n'existe que deux corps de professeurs titulaires : celui des professeurs certifiés et celui des professeurs agrégés. En lycée professionnel, il n'existe qu'un corps de professeurs titulaires : celui des professeurs de lycée professionnel dont la carrière s'apparente à celle des professeurs certifiés. Dans le premier degré, on trouve deux corps d'enseignants titulaires : celui des instituteurs qui est en extinction progressive et celui des professeurs des écoles dont la carrière s'apparente à celle des professeurs certifiés.

Les personnes qui souhaitent devenir enseignantes titulaires suivent un master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) au sein d'un INSPE.

La formation continue des professeurs est organisée au niveau académique dans le cadre du Plan académique de formation et au niveau national dans celui du Plan national de formation.

que sont lire, écrire et compter, à ne pas ignorer combien il est primordial de faire de l'école de demain une école où régulation cognitive et émotionnelle, empathie et coopération sont au centre des dispositifs pédagogiques.

Ce qu'il faut retenir

La psychologie du développement a, à juste titre, longtemps influencé les programmes pédagogiques du système de formation du professorat français avec les travaux du célèbre développementaliste Jean Piaget. Aujourd'hui, il convient de réactualiser les connaissances des futurs enseignants afin de mieux refléter nos plus récentes connaissances sur le développement de l'intelligence et des apprentissages cognitifs. Ce chapitre nous a ainsi permis de présenter une nouvelle modélisation du développement de l'intelligence comme non plus linéaire ou incrémentale (stade après stade) comme le pensait Jean Piaget, mais plutôt dynamique et non linéaire. Les travaux du LaPsyDÉ, dirigé par Olivier Houdé puis Grégoire Borst, ont permis de comprendre comment les notions 1. d'heuristiques souvent dominantes dans le cerveau, 2. d'algorithmes exacts (la logique ou les règles du programme scolaire) et 3. de contrôle inhibiteur permettent de lever le paradoxe entre des capacités cognitives précoces chez les bébés ou les jeunes enfants et des erreurs ou biais cognitifs encore tardifs chez les adolescents et même les adultes. Au-delà de ces contraintes fonctionnelles internes, il apparaît important de considérer aussi l'enfant comme évoluant dans un environnement social et culturel qui façonne en partie ses apprentissages. À ce titre, les travaux de Lev Vygotsky donnent à percevoir le rôle critique des interactions sociales pour le développement de l'enfant puisqu'ils illustrent combien la transmission d'outils culturels influence la cognition de l'enfant. Ainsi, l'ontogenèse ne doit pas se penser sans prendre en considération l'époque et la société dans lesquelles elle s'inscrit. Enfin, cette conception du développement, ancré avant tout dans un étayage interpersonnel avant de pouvoir se transformer en étayage intrapersonnel, permet d'aiguiller les innovations pédagogiques capables de renforcer les capacités fondamentales d'autorégulation telles que l'inhibition (ou contrôle inhibiteur). Les données issues de la recherche fondamentale et appliquée invitent ainsi à renforcer les interactions de tutelle susceptibles de transmettre les outils et stratégies qui permettront à l'enfant de renforcer ses capacités de régulation et, plus largement, ses capacités métacognitives.

Références bibliographiques

- Abdul Jabbar, A. I., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779.
- Aïte, A. et al. (2016). Taking a third-person perspective requires inhibitory control: Evidence from a developmental negative priming study. *Child Development*, 87, 1825-1840.
- Anthony, C. J. & Ogg, J. (2019). Executive function, learning-related behaviors, and science growth from kindergarten to fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1563-1581.
- Arh, E. et al. (2016). Inhibition of the mirror-generalization process in reading in school-aged children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 157-165.
- Bailey, C. E. (2007). Cognitive accuracy and intelligent executive function in the brain and in business. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1118(1), 122-141.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd Ed.). Columbus, OH; Merrill/Prentice Hall.
- Bodrova, E. et al., (2013). Play and self-regulation. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Bodrova, E. et al. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky and Luria insights in the development of executive functions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 11-28.
- Borst, G. et al. (2012). Inhibitory control in number-conservation and class-inclusion tasks: A neo-Piagetian inter-tasks priming study. *Cognitive Development*, 27, 283-298.
- Borst, G. et al. (2015). The cost of blocking the mirror-generalization process in reading. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22, 228-234.
- Blair, C. & Raver, C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLOS One*, 9(11), e112393.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Cantor, P. et al. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23:4, 307-337.
- Cassotti, M. & Moutier, S. (2010). How to explain receptivity to conjunction-fallacy inhibition training: Evidence from the Iowa gambling task. *Brain and cognition*, 72(3), 378-84.
- Casey, B. J. et al. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 104-110.
- Changeux, J.-P. (2002). *Du vrai, du beau, du bien : Une nouvelle approche neuronale*. Paris : Odile Jacob.
- Clements, D. H. et al. (2012). The efficacy of an intervention synthesizing scaffolding designed to promote self-regulation with an early mathematics curriculum: Effects on executive function. Paper presented at Society for Research on Educational Effectiveness

5 Perspectives : combler le fossé entre les neurosciences et l'éducation

L'utilisation des neurosciences pour améliorer et informer les gestes professionnels fait l'objet de nombreux débats passionnés depuis plus de quinze ans. Certains chercheurs estiment que les neurosciences et l'éducation sont trop éloignées pour que les neurosciences puissent contribuer à la transformation des pratiques pédagogiques (Bowers, 2016), tandis que d'autres militent pour faire émerger un nouveau champ disciplinaire : les neurosciences de l'éducation (par exemple Ansari *et al.*, 2012 ; Higgins, Dettmer & Albro, 2019). Jusqu'à présent, le débat a surtout porté sur le fait de savoir dans quelle mesure les nouvelles connaissances sur le fonctionnement du cerveau peuvent améliorer l'enseignement et les pratiques pédagogiques. Les chercheurs ont encore peu débattu de la manière la plus efficace de combler le fossé entre le laboratoire et la salle de classe. Dans ce qui suit, nous offrons cinq perspectives pour combler ce fossé.

Premièrement, la psychologie expérimentale et les neurosciences doivent affiner leurs connaissances des mécanismes impliqués dans l'apprentissage de la lecture, du comptage ou du raisonnement. Ces disciplines sont aussi en proie à des évolutions et des débats méthodologiques. Par exemple, il existe un débat important sur les méthodes statistiques que les chercheurs devraient utiliser pour analyser leurs données (test de signification des hypothèses nulles *vs* modèle bayésien), alimenté par la crise que traversent la psychologie et les neurosciences sur la répliquabilité de leurs découvertes, du fait notamment de l'utilisation trop systématique d'échantillons trop petits pour être fiables (Buttun *et al.*, 2016). À l'heure actuelle, les chercheurs n'ont encore qu'une vision parcellaire du fonctionnement cognitif humain, ce qui nécessite d'être prudent quand nous transposons les résultats des études en laboratoire à la salle de classe.

Deuxièmement, une étude menée en laboratoire est une situation expérimentale dans laquelle le chercheur essaie, dans la mesure du possible, d'isoler et de manipuler une seule variable tout en contrôlant l'influence de toutes les autres variables qui pourraient avoir un impact sur le comportement du participant. Dans ce type de situations très contrôlées, les chercheurs peuvent analyser finement les différences de temps de réaction, de l'ordre de la milliseconde, entre plusieurs conditions expérimentales pour en inférer les mécanismes psychologiques engagés par les participants dans cette situation. Si ce type d'approche est nécessaire en science, il aboutit à des situations qui ne rendent pas nécessairement compte de la réalité et de la complexité de l'apprentissage en classe. Il faut donc être prudent quand nous nous engageons dans une démarche translationnelle du laboratoire à la classe en ayant conscience qu'une intervention en laboratoire très efficace peut l'être beaucoup moins en classe.

Troisièmement, il est difficile d'opérer le transfert des découvertes scientifiques sur les mécanismes de l'apprentissage dans le cerveau de l'enfant vers la pratique

pédagogique en classe. Comme pour les sciences médicales où la mise au point d'un traitement nécessite de nombreuses étapes, les transferts de la science des apprentissages fondamentale à la pratique pédagogique en classe nécessitent une succession d'étapes qui permettent de s'assurer qu'*in fine* les changements dans les pratiques pédagogiques ont un effet réel sur les apprentissages des élèves.

Quatrièmement, si la psychologie expérimentale et les neurosciences peuvent contribuer à transformer les pratiques pédagogiques susceptibles d'améliorer les apprentissages de l'enfant, la réussite éducative des élèves est influencée par de nombreux autres facteurs comme l'environnement social ou les politiques éducatives. Améliorer la réussite éducative et la qualité d'un système éducatif nécessite donc des approches pluridisciplinaires qui interrogent tous les facteurs qui y contribuent.

Pour conclure, transférer les découvertes de la psychologie scientifique et des neurosciences cognitives vers des pratiques et des gestes pédagogiques est un processus complexe qui prend du temps. Il est fort probable que ces transferts aboutissent non pas à un ensemble de pratiques pédagogiques mais à un ensemble de recommandations pour mettre en œuvre ces pratiques en classe.

Ce qu'il faut retenir

Le cerveau est « l'organe qui apprend ».

Différents facteurs physiologiques (stress, trauma, sommeil, nutrition...) ont un effet sur l'apprentissage.

Un des grands enjeux actuels de l'éducation est de réussir à articuler les différents niveaux de description de l'apprentissage, des aspects physiologiques jusqu'aux mécanismes psychologiques plus intégrés, tout en prenant en compte l'environnement sociologiques et économique.

La plasticité cérébrale joue un rôle très important dans l'acquisition des outils culturels, comme la lecture ou les mathématiques.

La lecture et les mathématiques reposent sur des mécanismes neurocognitifs spécifiques mais aussi sur des processus neurocognitifs généraux, comme par exemple les fonctions exécutives.

Les fonctions exécutives jouent un rôle essentiel dans les apprentissages scolaires et constituent un prédicteur très important de la réussite scolaire et professionnelle.

Transférer les découvertes de la psychologie scientifique et des neurosciences cognitives vers des pratiques et des gestes pédagogiques est un processus complexe qui prend du temps ; il est fort probable que ces transferts aboutissent non pas à un ensemble de pratiques pédagogiques mais à de recommandations pour mettre en œuvre ces pratiques en classe.

cette étude, on voit que l'intervention mise en place par les auteurs n'entraîne pas par exemple l'activation de nouvelles aires cérébrales (pouvant traduire la mise en place de stratégies de compensation), ni ne modifie l'activité cérébrale dans une région spécifique. Au contraire, les résultats obtenus, qualifiés par les auteurs de « normalisation neurale », cohérente avec les résultats comportementaux, semblent refléter les impacts cérébraux de l'intervention au niveau de tout un réseau d'aires cérébrales.

Les recherches récentes mettent en avant les bénéfices de remédiations ciblées sur des composantes clés du développement des apprentissages en mathématiques, adaptées aux difficultés rencontrées par les individus et combinant l'entraînement d'aspects spécifiquement numériques et de capacités cognitives plus générales. Les recherches futures permettront d'optimiser l'efficacité de ces outils d'aides aux enfants en difficulté d'apprentissage à différents moments de leur scolarité.

Ce qu'il faut retenir

La dyslexie est un trouble spécifique de l'acquisition de la lecture, qui s'observe malgré des compétences normales par ailleurs et des conditions éducatives adéquates. Il touche entre 3 à 7 % des enfants d'âge scolaire. Il s'agit vraisemblablement d'un trouble lié à des difficultés dans le domaine de la phonologie, telles que des déficits de conscience phonologique, de mémoire verbale et d'accès lexical. Ces déficits sont présents tôt dans le développement, avant même l'apprentissage de la lecture. Il est possible aussi que des sous-groupes distincts existent d'un point de vue cognitif, avec un sous-ensemble d'individus dyslexiques présentant plutôt des difficultés dans le domaine visuo-attentionnel. Les résultats d'évaluations scientifiques rigoureuses (essais randomisés contrôlés) suggèrent que les stratégies typiquement déployées dans la rééducation orthophonique sont susceptibles d'être efficaces, surtout si elles s'appuient sur l'entraînement de la conscience phonologique et des correspondances graphèmes-phonèmes. D'autres stratégies de remédiation pourraient également être efficaces, mais demandent à être évaluées scientifiquement avant qu'on puisse l'affirmer avec certitude – ce qui requiert la plus grande prudence pour le moment.

La dyscalculie est un trouble spécifique des apprentissages en mathématiques touchant une proportion d'enfants d'âge scolaire similaire à celle observée pour la dyslexie. Les recherches en neurosciences cognitives ont permis de décrire les différents systèmes cognitifs clés pour le développement des compétences en mathématiques, en particulier sur le nombre. Cette architecture cognitive comprend des systèmes spécifiquement dédiés au traitement des nombres (traitement des symboles numériques, comparaison des quantités, mémorisation et récupération de faits arithmétiques) et d'autres systèmes plus généraux importants en mathématiques (cognition visuo-spatiale, mémoire de travail, inhibition).

À l'heure actuelle, les recherches indiquent l'existence de plusieurs sous-types de dyscalculie en fonction des systèmes et/ou des réseaux de systèmes en déficit. Mieux connaître cette architecture cognitive permet (a) de développer des outils diagnostics à même de mieux identifier les difficultés rencontrées par les élèves, et (b) de penser la mise en place de méthodes de remédiation ciblées et adaptées à ces difficultés. Des remédiations ciblées intégrant simultanément des aides spécifiques (portant sur du contenu mathématique) et plus générales (portant par exemple sur les fonctions exécutives) semblent pouvoir constituer une piste prometteuse. Ce type d'outil nécessite encore aujourd'hui de faire l'objet de plus nombreuses évaluations.

Références bibliographiques

- Arnett, A. B., Pennington, B. F., Peterson, R. L., Willcutt, E. G., DeFries, J. C. & Olson, R. K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 719-727.
- Boets, B., de Beeck, H. P. O., Vandermosten, M., Scott, S. K., Gillebert, C. R., Mantini, D., ... & Ghesquière, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251-1254.
- Bosse, M.-L., Tainturier, M.-J. & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis. *Cognition*, 104(2), 198-230.
- Bull, R., Espy, K. A. & Wiebe, S. A. (2008). Short-Term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/87565640801982312>
- Castaldi, E., Mirassou, A., Dehaene, S., Piazza, M. & Eger, E. (2018). Asymmetrical interference between number and item size perception provides evidence for a domain specific impairment in dyscalculia. *PLOS One*, 13(12), 1-31. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209256>
- Christopher, M. E., Miyake, A., Keenan, J. M., Pennington, B., DeFries, J. C., Wadsworth, S. J., ... & Olson, R. K. (2012). Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: a latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(3), 470.
- Crocq, M.-A., Gueffi, J. D., & American Psychiatric Association (2015). *Dsm-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e édition). Elsevier Masson.
- De Smedt, B., Holloway, I. D. & Ansari, D. (2011). Effects of problem size and arithmetic operation on brain activation during calculation in children with varying levels of arithmetical fluency. *NeuroImage*, 57(3), 771-781. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.12.037>
- Dehaene, S. (2010). *La Bosse des maths : quinze ans après*. Odile Jacob.
- Dowker, A. (2017). Chapter Seven: Interventions for primary school children with difficulties in mathematics. In J. Sarama, D. H. Clements, C. Germeroth, & C. Day-Hess

Ces précisions étant données, pour répondre à la question de la démocratisation éventuelle du système éducatif, il faut d'abord disposer de statistiques fiables et constantes dans le temps. Or, le mode de construction des données n'est pas intangible. Par exemple, le changement de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles à partir de 1982 a pu constituer un obstacle à une évaluation rigoureuse des inégalités de scolarisation. Il est également nécessaire de tenir compte des transformations de la population active au cours de la période donnée, ainsi que des « effets de structure » : les enfants d'une catégorie donnée peuvent avoir des chances d'accès limitées au niveau de la classe de terminale, mais constituer tout de même le groupe socialement le plus représenté à ce niveau, ceci étant simplement dû au fait qu'ils constituent la catégorie la plus nombreuse de la population à un moment donné.

Résultats obtenus en matière de démocratisation qualitative

À partir d'un bilan des statistiques nationales, Antoine Prost (*L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, 1992) établit qu'il n'y a aucune démocratisation de l'enseignement entre 1973 et 1980 au niveau des classes de quatrième et de seconde. Les différences de scolarisation selon le milieu social ne se seraient pas atténuées. Pour confirmer ou infirmer ces résultats nationaux, Antoine Prost a mis en œuvre une enquête sur l'agglomération orléanaise permettant de construire des statistiques scolaires homogènes sur la période 1945-1980. À partir de là, il parvient à la conclusion que le système éducatif a connu une relative démocratisation jusqu'aux années 1960 grâce aux politiques scolaires qui ont développé l'ouverture des collèges ; par la suite, la multiplication des filières a arrêté le processus de démocratisation.

Le doute sur la réalité du processus de démocratisation est prolongé par l'apparition du concept de démocratisation ségrégative, qui fait référence à la prise en compte de filières d'enseignement hiérarchisées au rendement scolaire inégal (Pierre Merle, *La Ségrégation scolaire*, 2012). La part des catégories populaires est croissante pour chaque filière, mais plus forte dans les filières les moins sélectives. La légère démocratisation de l'accès à la série scientifique des lycées tient ainsi à l'augmentation du poids des catégories supérieures dans la population globale. Elle est donc due à une modification de la structure sociale. Au contraire, le poids des catégories populaires augmente dans les filières techniques alors qu'il tend à diminuer dans les tranches d'âge correspondantes (effet de structure).

D'autres auteurs aboutissent cependant à un constat différent. Michel Euriat et Claude Thélot (« Le recrutement social de l'élite scolaire en France », *Revue française de sociologie*, 1995) montrent que si la part des jeunes d'origine populaire qui intègre les plus grandes écoles diminue, ce phénomène est essentiellement lié à la baisse de leur part dans l'ensemble de la génération (là aussi effet de structure). Globalement, pour ces deux auteurs, le recrutement social de l'élite scolaire s'est légèrement démocratisé. En même temps, les carrières scolaires au collège se sont

homogénéisées et les inégalités d'accès au baccalauréat se sont réduites. Par conséquent, l'accès des couches moyennes et populaires à davantage d'éducation n'est pas seulement le produit de l'école de masse, mais exprime une réduction des inégalités sociales d'accès au diplôme.

Pour conclure sur ce point, le débat sur la démocratisation de l'école est loin d'être terminé. En tout cas, le caractère inachevé de la démocratisation justifie les diverses mesures de « discrimination positive » qui ont été prises à différents niveaux du système éducatif.

Comme on a pu le voir dans ce chapitre, les méthodes et objets de recherche de la sociologie ont évolué depuis un peu plus d'un siècle. Il ne faut cependant pas en conclure que les nouvelles orientations sont en rupture systématique avec les anciennes. Sur beaucoup de sujets, les questions sont les mêmes et les résultats progressivement approfondis. Bref, la science progresse. Il est vain d'opposer les enseignements de la macrosociologie et ceux de la microsociologie, comme il est vain d'opposer les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives.

Ce qu'il faut retenir

Émile Durkheim est le père fondateur de la sociologie de l'éducation en définissant celle-ci comme un phénomène éminemment social qui a pour fonction l'intégration sociale et politique des futures générations et leur insertion dans la division sociale du travail, et également en jetant les bases d'un programme d'analyse scientifique du fait éducatif.

Depuis Durkheim, la sociologie s'est donné pour objectif l'analyse d'objets multiples, qu'il s'agisse des déterminants sociaux de la réussite scolaire, des caractéristiques des personnels d'éducation, des rapports entre maîtres et élèves et également entre maîtres et familles, des caractéristiques de l'institution scolaire, de la relation formation-emploi, ou encore de la démocratisation scolaire et de ses limites.

L'utilité de la sociologie, déjà affirmée en son temps par Durkheim (« La sociologie ne vaudrait pas une heure de peine si elle n'avait pas d'utilité pratique »), se situe à de multiples niveaux. Sur le plan des faits, en mettant à distance les propos issus du sens commun, la sociologie permet d'ouvrir des débats à partir d'une description approfondie du réel. Par exemple, avant de dénoncer l'augmentation de la ségrégation scolaire, encore faut-il la définir et en établir systématiquement les contours et les mécanismes. Sur un plan plus théorique, la sociologie renouvelle quelques grandes questions de la philosophie en alertant sur la distance entre les principes qu'une société affiche et la réalité vécue par les acteurs (par exemple sur l'épineuse question de l'égalité des chances). D'une manière un peu plus technique, la construction de modèles par les sociologues permet aux acteurs de mieux appréhender le réel, en saisissant les enjeux et les ressorts de l'action sociale.

Des outils pour s'informer

L'une des compétences professionnelles requises des enseignants est de « contribuer à l'action de la communauté éducative ». Il est en effet essentiel, pour situer son enseignement dans le contexte et le cadre global de formation et d'accompagnement de l'élève, de s'impliquer dans un travail collectif et collaboratif, mais également de bien connaître le contexte institutionnel dans lequel on exerce. En éducation prioritaire tout particulièrement, la connaissance des instances, des dispositifs spécifiques qui sont mis en œuvre, est nécessaire pour accompagner au mieux les élèves avec l'objectif de la réussite de chacun. Ainsi, chaque enseignant a-t-il vocation à s'informer régulièrement, à consulter les textes institutionnels et se les approprier. La liste de liens fournie ci-dessous permet d'accéder à quelques uns des sites apportant des informations spécifiques à l'éducation prioritaire.

- <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>
- <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34338/enseigner-en-education-prioritaire-pour-accompagner-les-eleves-les-moins-favorises.html>
- BOEN n° 23 du 15 juin 2014
- BOEN n° 18 du 4 mai 2017
- <https://www.education.gouv.fr/strategie-de-prevention-et-lutte-contre-la-pauvrete-les-mesures-pour-la-jeunesse-9779>
- <https://www.education.gouv.fr/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous-8339>
- <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire>

Ce qu'il faut retenir

La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire. Elle repose sur quelques grands principes qui mettent notamment la focale sur l'importance donnée :

- aux apprentissages des élèves ;
- au travail collectif et collaboratif ;
- à la relation avec les parents et à la coopération avec les familles ;
- à la formation et à l'accompagnement des équipes.

Le référentiel de l'éducation prioritaire est un document structurant et de référence qui identifie six priorités.

L'éducation prioritaire se structure en réseaux, un réseau regroupant les écoles maternelles et élémentaires autour d'un collège de secteur. Deux types de réseaux existent : les réseaux REP et les réseaux REP+, ces derniers concernant les quartiers ou secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés

sociales et bénéficiant de moyens spécifiques. Chaque réseau est piloté par le principal du collège, l'IEN et l'IA-IPR référent ainsi que le coordonnateur. Chaque réseau établit un projet de réseau et dispose d'un comité de pilotage spécifique.

Des dispositifs spécifiques sont mis en œuvre dans les réseaux d'éducation prioritaire pour contribuer à répondre au mieux aux priorités établies et aux objectifs fixés : dédoublement des classes de grande section de maternelle, CP et CE1, scolarisation des moins de 3 ans (notamment en REP+), internats d'excellence, cités éducatives, cordées de la réussite, etc.

d'une salle, accès aux différents espaces de l'établissement (CDI, restauration scolaire, salle de sport, atelier professionnel...) – avec l'ambition d'une école inclusive.

C. Les dispositifs et les structures liés aux services médico-sociaux

Les structures médico-sociales accueillent des élèves, notifiés par la MDPH, ayant besoin d'un plateau technique (kinésithérapeute, orthophoniste, éducateur, psychomotricien...). Il existe également des dispositifs hybrides favorisant l'inclusion scolaire en proposant à l'élève une immersion dans les établissements scolaires.

Les institut médicaux éducatifs (IME)

Les IME ont pour mission d'accueillir des enfants et adolescents handicapés atteints de déficience intellectuelle quel que soit le degré de leur déficience. L'objectif est de leur dispenser une éducation et un enseignement spécialisé prenant en compte les aspects psychologiques et psychopathologiques ainsi que le recours à des techniques de rééducation. Les institut médicaux éducatifs (IME) sont spécialisés selon le degré et le type de handicap pris en charge. En effet, la déficience intellectuelle peut s'accompagner de différents troubles, tels que des troubles de la personnalité, des troubles moteurs et sensoriels, des troubles graves de la communication...

Les institut thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP)

Les ITEP sont des établissements médicaux éducatifs qui ont vocation d'accueillir des enfants ou des adolescents présentant des troubles du comportement important, sans pathologie psychotique ni déficience intellectuelle.

Les institut d'éducation motrice (IEM)

Ces établissements accueillent des enfants présentant une déficience motrice ou psychique importante. Les enfants, qui ont généralement entre 3 et 20 ans, sont orientés vers ces établissements par la MDPH.

Les services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD)

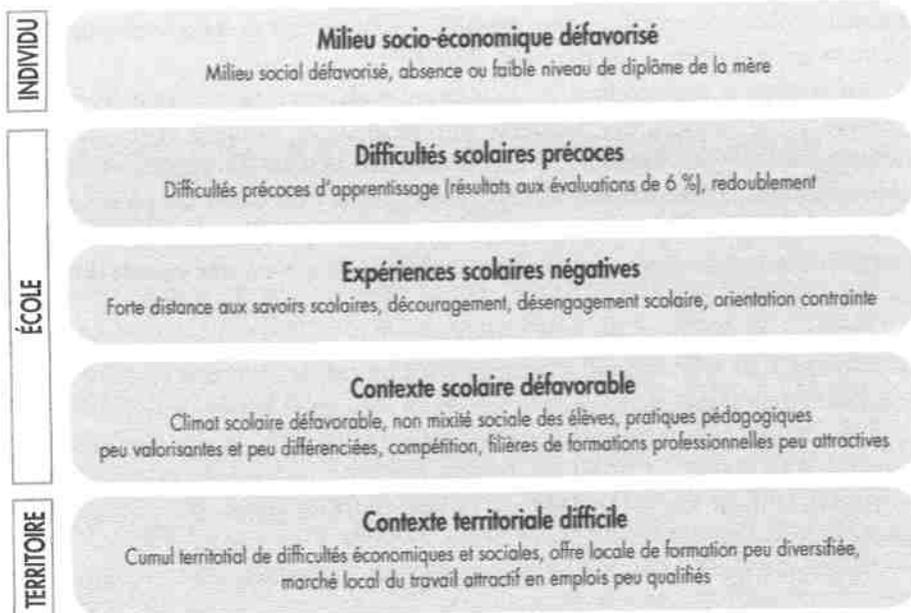
Un SESSAD est un établissement ou une partie d'un établissement qui devient mobile et qui va travailler à domicile, c'est-à-dire sur le lieu de vie de l'élève. Les SESSAD interviennent régulièrement dans les établissements scolaires.

Ce qu'il faut retenir

L'école inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, de la maternelle au lycée, par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers. Sa mise en œuvre passe obligatoirement par la prise en compte des besoins éducatifs particuliers (BEP) des élèves. Des outils institutionnels sont mis à la disposition de la communauté éducative pour construire des parcours personnalisés ayant pour fonction principale de contractualiser des pratiques pédagogiques adaptées qui facilitent l'accès aux apprentissages.

L'école inclusive provoque donc un changement de paradigme d'enseignement qui impose une continuité pédagogique où l'élève est au centre des attentions des enseignants et des familles.

Synthèse des principaux facteurs de décrochage scolaire



Source : CNESCO-CREN-CIEP, conférence de comparaisons internationales sur le décrochage scolaire novembre 2017.

C. Les évolutions et développements en cours

Une démarche d'amélioration continue est mise en place depuis plusieurs années pour fiabiliser les données concernant le jeune et couvrir l'ensemble du champ du décrochage en interconnectant le SIEI avec les systèmes informatiques des autres ministères : dans un premier temps, l'objectif a été d'enrichir les données contenues dans le flux pour en assurer la pérennité. Une évolution significative permet que chaque élève scolarisé dans une école ou un établissement relevant du ministère de l'Éducation nationale mais aussi de l'enseignement agricole et de l'apprentissage, et désormais de l'enseignement supérieur, reçoive un identifiant qui lui sera propre et qu'il conservera jusqu'à la fin de sa scolarité. Jusque récemment, l'identifiant national élève (INE) n'avait de national que le nom. Par exemple, un élève entrant en sixième était ré-immatriculé et perdait l'identifiant qui lui avait été attribué tout au long de son parcours scolaire dans le premier degré. Autre exemple, un collégien ou un lycéen qui changeait d'académie pouvait par la même occasion changer aussi d'INE. Ce nouvel INE améliore le repérage des jeunes tout en réduisant considérablement les tâches consacrées au traitement de l'information.

3 Le décrochage, un objet partenarial et international

A. Un objet partenarial

La mise en place des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) et du Système interministériel d'échange d'information (SIEI) en 2011 ont permis des avancées majeures en matière de repérage, de suivi et d'identification de solutions de raccrochage dans un cadre partenarial. Le ministère de l'Éducation nationale a renforcé sa mobilisation en 2013 avec la mise en place des réseaux FOQUALE, qui ont vocation à s'intégrer dans le réseau de partenaires constitué au sein des PSAD en complémentarité avec les autres acteurs. Cependant, en 2014, le rapport de diagnostic (*Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage*, 28 mars 2014, sous la direction de F. Weixler) indiquait : « Si le travail partenarial a notablement progressé en matière de remédiation et d'intervention aux travers des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs, le pilotage de la politique reste embryonnaire et inégal selon les territoires. Il existe peu de pilotage national interinstitutionnel dédié au décrochage, le sujet étant le plus souvent traité dans des cadres connexes. Aux niveaux académique, régional et départemental, les partenariats sont souvent hétérogènes. Des acteurs incontournables (élèves et leurs familles, enseignants, corps d'inspection, entreprises) sont également insuffisamment impliqués dans le pilotage de la politique. »

La loi du 5 mars 2014 a conféré à la Région un rôle de coordination des actions de prise en charge des jeunes sortis sans qualification, en lien avec les autorités académiques, l'État restant responsable de la collecte et de la transmission des données sur les jeunes décrocheurs (SIEI). Un protocole État-Régions signé en juillet 2015 est décliné dans les territoires à travers la signature de conventions décrochage en cohérence avec l'accord cadre concernant le Service public régional de l'orientation (SPRO) et les jeunes sortis sans diplôme de novembre 2014. Il se concrétise par une animation conjointe des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) au moyen d'un binôme CIO/miission locale. Cette dynamique permet aussi le renforcement du lien avec les entreprises avec des actions très concrètes, une systématisation du travail avec les associations, notamment dans le cadre des alliances éducatives ou encore une démarche de complémentarité pour la mise en place de solutions pour les jeunes (parcours combinés etc.).

L'ambition première de l'Éducation nationale repose sur la prévention du décrochage scolaire en favorisant la réussite de tous les élèves. Cependant, il s'agit également d'apporter des réponses concrètes aux jeunes qui quittent l'école sans diplôme et sans un niveau suffisant de qualification. Comme l'indique le site Eduscol, l'établissement scolaire joue un rôle central dans la lutte contre le

C. L'obligation de formation pour les 16-18 ans : une nouvelle frontière

L'obligation de formation annoncée par le Président de la République en septembre 2018 dans le cadre de la stratégie nationale de prévention et d'action contre la pauvreté traduit de façon concrète une ambition portée en France depuis le plan Langevin-Wallon. Ce dernier avait pour objectif une éducation globale et permanente et suggérait notamment de fixer à 18 ans le terme de la scolarité obligatoire ; il s'inscrivait en cohérence avec le Préambule de la Constitution de 1946 qui indique que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». Comme le souligne le rapport Charrière-Roger sur la formation obligatoire des 16-18 ans remis au Premier ministre le 13 janvier 2020, ces propositions, à l'époque très novatrices, ont inspiré de nombreuses politiques éducatives en Europe en dessinant un modèle d'éducation émancipatrice et universelle.

Depuis la rentrée 2020, afin qu'aucun jeune ne soit laissé dans une situation où il ne serait ni en études, ni en formation, ni en emploi, l'obligation de se former est prolongée jusqu'à l'âge de 18 ans. Un décret paru au *Journal officiel* le 6 août 2020 définit les conditions qui doivent être réunies pour que cette obligation soit remplie, les motifs d'exemption ainsi que le rôle des missions locales chargées de sa mise en œuvre et de son contrôle.

L'obligation de formation pour les 16-18 ans permet de franchir une étape majeure et constitue une contribution concrète à la société inclusive des compétences (cadre européen). Elle prolonge et élargit l'instruction obligatoire faisant ainsi bouger les frontières – y compris mentales – et consolide le droit à de multiples chances et à des parcours non linéaires. Elle cible un public de jeunes peu pris en compte par les politiques publiques et les dispositifs de remédiation, obligeant ainsi à développer une offre adaptée et innovante, élaborée de façon collective.

Plusieurs pays se sont engagés dans cette voie depuis des années : ainsi en Allemagne a été mise en place depuis 1964 une formation à temps plein ou à temps partiel jusqu'à 18 ans ou en fonction de l'accès à une profession réglementée. En Angleterre, depuis 2015, il s'agit d'enseignement à temps plein ou d'apprentissage ou de scolarité jumelée avec une activité professionnelle (ou un engagement). En Belgique, la scolarisation jusqu'à 18 ans est obligatoire depuis 1985, éventuellement à temps partiel, et au Portugal depuis 2009.

Ce qu'il faut retenir

Le décrochage est le résultat d'un processus multifactoriel complexe. La très grande diversité des interactions possibles entre facteurs internes et externes au système scolaire produit autant d'histoires et de situations différentes que de jeunes en situation de décrochage.

Le décrochage constitue un symptôme qui interroge la responsabilité du système éducatif et donc un levier d'évolution et de transformation de l'école.

Réduire le décrochage c'est refuser les déterminismes en cohérence avec les valeurs humanistes de l'école. La continuité de l'action publique dans ce domaine, son inscription dans la démarche européenne de société inclusive des compétences et le portage politique au plus haut niveau depuis dix ans ont permis d'obtenir des résultats très significatifs en France. La priorité à la prévention et la mise en place de l'obligation de formation pour les 16-18 ans dans une démarche intégrée de politique pour la jeunesse permettent d'envisager de nouvelles perspectives.

dans le temps et selon les régions, qui ont hérité de compétences fortes en matière de formation des jeunes, entre une convention professionnelle et une convention académique : en témoigne par exemple la généralisation de la formule de l'apprentissage à tous les diplômés à finalité professionnelle. Dans ce contexte, l'accompagnement à l'orientation prend donc une importance de plus en plus grande.

Plusieurs études montrent combien, pour les élèves en difficulté scolaire, « prévaut une logique d'assignation à des places de formation disponibles » (Verdier) dans une démarche de convention marchande bien plus qu'universaliste et qu'on peut qualifier d'orientation par défaut. Dans un dispositif très majoritairement scolaire, joue une logique de gestion de flux plutôt que de choix. Dans sa thèse (*La Politique de traitement du décrochage scolaire : le cas de la mission générale d'insertion de l'Éducation nationale*, Université de Nantes, 2009), Pierre-Yves Bernard met en évidence comment cette gestion administrative des flux d'élèves donne aux « procédures d'orientation une dimension fortement prescriptive, en particulier pour les jeunes les plus en difficulté » ; les décisions d'orientation imposent un choix qui peut contredire leurs vœux, même si ces derniers sont réalistes au regard de leurs « performances scolaires ». « On choisit le plus souvent son orientation (quand on la choisit) en fonction des informations disponibles au sein de son environnement familial et les familles sont très inégalement dotées en informations. De nombreux jeunes ont besoin d'être aidés, non seulement pour faire leurs choix, mais aussi plus simplement pour accéder à l'information » (« L'orientation scolaire et professionnelle des jeunes », Conseil d'orientation pour l'emploi, 20 janvier 2009).

Nombre de jeunes se sentent en effet mal informés lors de leur parcours de formation initiale. La typologie présentée par Gérard Boudesseul, dans son article « La segmentation par l'orientation ? Comment l'orientation préfigure les inégalités d'emploi » (*Formation et Emploi*, 2010, n° 109), explicite les inégalités d'accès aux informations et aux conseils, sachant que les jeunes issus de milieux plus favorisés tirent une large partie de leurs ressources en la matière des conseils prodigués par leurs proches ; on est là bien loin d'une convention universaliste selon laquelle il revient à l'intervention publique de compenser les inégalités de condition liées à l'origine sociale et/ou ethnique. Dans son travail sur la mission générale d'insertion de l'Éducation nationale, P.-Y. Bernard (cité ci-dessus) conclut que « dans le système éducatif français aujourd'hui, beaucoup de jeunes visiblement se sentent mal informés, estiment avoir fait des choix de formation sans en connaître les véritables enjeux, ou, plus grave encore, estiment avoir été trompés sur les orientations proposées ».

Les évolutions en cours depuis ces constats sévères mettent l'orientation au cœur des réformes actuelles. Une étude récente de la DEPP (« Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours socialement différenciés », *Note d'information* n° 20.07, mars 2020) apporte des

informations encourageantes sur la capacité d'agir du politique et des acteurs de terrain puisque « les disparités sociales de parcours scolaire et d'accès au diplôme se réduisent » [...] Mais elle montre également le chemin qu'il reste à parcourir parce que ces « disparités restent prononcées... Ainsi un enfant de cadres a onze fois moins de risque de sortir sans diplôme qu'un enfant d'inactif ».

Dans ce contexte, l'accès à une information fiable et la capacité à la décrypter et la traiter constituent des enjeux majeurs.

Ce qu'il faut retenir

L'orientation interroge les valeurs de notre république, notamment en termes d'égalité des chances, de mérite, de sélection, de sécurisation des parcours, de discrimination... La corrélation entre origines socioéconomiques et destin scolaire, particulièrement forte en France et mise en évidence dans les comparaisons internationales, est désormais au cœur de nos politiques éducatives.

Passer d'un modèle dans lequel la formation initiale très hiérarchisée fonctionne selon un système de sélection largement basé sur les seuls résultats scolaires à un parcours tout au long de la vie progressif, réversible et prenant en compte toutes les compétences, constitue un enjeu central des évolutions structurelles et structurantes depuis une vingtaine d'années ; l'orientation est désormais placée au cœur des évolutions du système éducatif. La fonction première de l'orientation n'est plus le tri des élèves mais un accompagnement à une démarche active de construction de son parcours. Chaque itinéraire est le fruit de compositions complexes toujours en mouvement, chacun devant construire son chemin d'émancipation.

Objectif de cohérence → un seul niveau entre le ministre et l'école : le recteur d'académie
Souci de proximité → le recteur délègue ses responsabilités à l'IA-DASEN

C. L'encadrement de proximité

L'école primaire ne dispose pas d'un chef d'établissement, elle ne recrute pas ses enseignants, elle ne décide pas de son budget, elle ne détermine pas elle-même son nombre de classes, elle ne valide pas elle-même son projet pédagogique. Toutes ces opérations liées à l'organisation administrative et pédagogique de l'école sont placées sous la responsabilité d'un IA-DASEN, fonctionnaire nommé par le président de la République et qui applique au niveau départemental les orientations arrêtées par le recteur d'académie qui lui délègue à cette fin sa signature.

Dans sa relation au fonctionnement des écoles, il convient de retenir qu'il arrête chaque année la ventilation des emplois de professeurs entre les écoles du département et qu'il procède à l'affectation des professeurs en fonction des nécessités du service et des vœux géographiques des enseignants.

Afin de mieux connaître les réalités du terrain et de pouvoir conduire une action de proximité, l'IA-DASEN dispose, dans chaque circonscription territoriale, du concours d'un IEN (inspecteur de l'Éducation nationale), chargé tout à la fois de relayer ses orientations mais aussi de lui faire remonter les informations nécessaires à la prise de décision.

L'IEN est lui-même entouré d'une équipe composée généralement de deux conseillers pédagogiques et d'un(e) secrétaire dont il convient de ne pas sous-estimer le rôle : c'est lui (elle) qui, chaque matin, fait le point avec les directeurs d'école sur les absences d'enseignants, les besoins de remplacement, les demandes de rendez-vous avec l'inspecteur et qui, d'une manière générale, est le (la) premier(e) informé(e) de tous les problèmes qui, au quotidien, nécessitent une intervention de l'IEN en appui du directeur d'école.

L'IA-DASEN et les IEN jouissent donc de responsabilités très importantes mais il ne faudrait pas en déduire qu'ils disposent d'un pouvoir personnel exorbitant. Dans les domaines les plus importants pour la vie des écoles (carte scolaire, opérations de mutation des professeurs, plan de formation des enseignants, rythmes scolaires...), l'IA-DASEN prend l'avis des représentants des professeurs dans le cadre d'une commission administrative paritaire (pour les questions individuelles) ou d'un comité technique (pour ce qui relève de l'organisation du service). Sous la présidence du préfet, il soumet également ses projets aux représentants des élus, des professeurs et des usagers de l'école lors des réunions du Conseil départemental de l'Éducation nationale.

Le rôle du préfet est moins connu. Il ne faut pas oublier que si l'IA-DASEN est, au niveau départemental, le représentant du ministre, c'est le préfet qui

représente l'État. Il n'est certes pas le supérieur hiérarchique de l'IA-DASEN (c'est la raison pour laquelle l'inspecteur d'académie n'est pas et n'a jamais été un directeur départemental) mais ses relations privilégiées avec les élus, ses responsabilités en matière de conduite des politiques publiques (dont bon nombre interfèrent avec les questions scolaires) et sa fonction de président du Conseil départemental de l'Éducation nationale (instance de consultation chargée d'examiner les projets d'organisation du réseau des écoles, au sein de laquelle siègent des représentants des élus, des professeurs et des usagers de l'école) font du préfet un acteur relativement discret (il ne prend pas de décisions) mais néanmoins majeur de la gouvernance de l'école primaire.

Ce qu'il faut retenir

L'école primaire accueille, en école ou en classe maternelle, les enfants de 2 à 6 ans puis, en école ou en classe élémentaire, les élèves depuis l'âge de 6 ans jusqu'à leur entrée au collège. Elle comporte 9 niveaux de classes répartis sur 3 cycles, chaque classe regroupant généralement au moins deux niveaux. L'instruction est à la fois une obligation et un droit : tout élève qui remplit les conditions d'âge et de vaccination peut être admis à l'école primaire, indépendamment de son origine, de ses difficultés, voire de son handicap. Le concept d'inclusion scolaire signifie que c'est à l'école de s'adapter à l'élève en lui proposant, le cas échéant, un parcours scolaire individualisé.

L'école primaire doit permettre à l'élève de construire les connaissances et compétences qui lui permettront ultérieurement d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est la mission des professeurs des écoles d'y contribuer en appliquant des programmes nationaux. Ces professeurs sont parfois aidés dans leur tâche par d'autres personnels tels que les enseignants spécialisés et les personnels communaux. Dans le cadre de ces programmes, les professeurs jouissent d'une certaine liberté pédagogique et leurs méthodes oscillent entre des approches transmissives (le maître détient un savoir qu'il s'efforce de transmettre aux élèves de façon rigoureuse et structurée) et des orientations constructivistes (l'élève construit lui-même ses connaissances et compétences avec l'aide du maître, qui est là pour le guider et l'accompagner dans ses démarches).

Dans l'enseignement public, les écoles ne sont pas des établissements publics et le directeur n'a donc pas le statut de chef d'établissement. La gouvernance est assurée par le recteur, qui délègue son pouvoir à l'inspecteur d'académie (IA-DASEN). Sur le terrain, il est représenté par des inspecteurs de l'Éducation nationale qui sont, de fait, les « chefs de service » des enseignants. Le directeur préside un certain nombre de conseils qui participent à la mise en œuvre du projet de l'école.

- une politique éducative : l'établissement forme un cadre éducatif, qui repose sur les valeurs de la république et qui s'appuie sur la mise en œuvre des parcours éducatifs, mais il peut compter également sur le développement de l'engagement des élèves ;
- une politique informationnelle : l'établissement est un lieu de transmission des savoirs fondamentaux ; dans le cadre d'une stratégie digitale adaptée aux établissements, ces derniers organisent, grâce à l'usage des technologies de la communication, les conditions d'une médiation numérique des savoirs ;
- une politique de persévérance scolaire : ce terme se substitue progressivement à celui de décrochage, dont il est proche, car il intègre l'idée de prévention ; la lutte contre le décrochage et le développement de la persévérance scolaire sont des objectifs prioritaires et chaque discipline se préoccupe de la manière la plus adaptée pour faire réussir les élèves dans le cadre du projet d'établissement.

Ce qu'il faut retenir

Les établissements scolaires du second degré ont les caractéristiques juridiques d'un EPLE, établissement public local d'enseignement, doté d'un conseil d'administration présidé par un chef d'établissement.

Sont également associés à cette gouvernance des établissements, différents conseils (ou comités), en particulier le conseil pédagogique, les conseils de classes et le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

L'autonomie de l'EPLE est sa caractéristique fonctionnelle principale. Pour ce faire, il dispose de nombreuses marges de manœuvre, en particulier en ce qui concerne la répartition d'une dotation horaire globale.

Le projet d'établissement est tout à la fois l'expression de son autonomie, la description des différents volets de sa politique pédagogique et éducative et le cadre de référence de l'action concertée de toute la communauté scolaire.



Le climat scolaire

Caroline Veltcheff

Lorsque l'on rentre dans un établissement scolaire, on sent une ambiance, une atmosphère. Ceci est vrai aussi bien pour l'adulte que pour l'élève qui fréquente l'établissement. Ce ressenti a été mesuré grâce à des enquêtes nationales de climat scolaire réalisées depuis 2011. Elles cernent la perception des acteurs de l'établissement concernant le climat relationnel, le bien-être selon les différents lieux de l'établissement, ou encore la perception du cadre et des règles. Ces enquêtes sont le résultat de trente années de recherches nord-américaines, finlandaises et françaises sur le climat scolaire qui ont permis de cerner une définition robuste produite par Jonathan Cohen, directeur du National School Climate Center (New York) : « Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les personnels et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Cette notion de "climat" repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein et autour de l'école. »

Chaque enseignant arrivant dans un établissement identifiera avec profit les différents groupes sociaux composant l'établissement et leurs interactions. La qualité du climat scolaire est certes dépendante d'événements externes exceptionnels, comme la pandémie de 2020-2021, ou d'événements particuliers, mais elle dépend surtout d'événements internes à l'établissement. Il n'est pas naturel de regrouper 400, 600 voire plus de 1 000 enfants dans certains lycées, et de 40 à 250 adultes dans des structures de grande taille. Il s'agit quasiment de petites villes dont le fonctionnement quotidien ne va pas de soi, auquel il faut veiller, chacun pour ce qui le concerne. Le laisser-faire conduit à des crises ; seule une proaction organisée fonctionne et tout jeune enseignant n'a pas forcément la vision d'ensemble pourtant nécessaire pour cerner la nécessité d'une action systémique.

Les facteurs identifiés par la recherche, explicatifs d'un bon climat scolaire et interdépendants, sont au nombre de sept, sur lesquels il est nécessaire d'agir :

- la dynamique et les stratégies d'équipe, pour briser la solitude dans la classe ;
- un plan de prévention des violences et du harcèlement ;
- les stratégies pédagogiques de coopération en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves ;

cela, l'enseignant constitue des groupes de trois ou quatre élèves et leur propose un thème sous forme de question (exemple : comment construire la paix ?). Chaque petit groupe d'élèves imagine ensemble un scénario très court répondant pour eux à la question. Le groupe se met alors en scène devant la classe. L'enseignant peut dans un second temps transformer cette situation en théâtre-forum en invitant les élèves spectateurs à intervenir et à remplacer par corps l'un de leurs camarades. Un temps de verbalisation est toujours organisé en fin de séance pour partager les ressentis et échanger sur les points de vue de chacun.

De très nombreux témoignages d'enseignants qui participent à ce projet évoquent le changement de posture, parfois de représentation, qu'a opéré dans leur pratique ce travail de réflexion sur une éducation à l'empathie auprès de leurs élèves. Il semble qu'il constitue un levier puissant de transformation professionnelle, mais aussi et sûrement personnelle et humaine. »

Ce qu'il faut retenir

Le professeur est acteur d'un climat scolaire serein selon une approche systémique. Trois facteurs du climat scolaire sont déterminants et garantissent une qualité pour les enseignements et les apprentissages : 1. favoriser le travail en équipe, penser l'équipe, le collectif d'adultes constituent une étape nécessaire ; 2. se pencher sur la question de la justice scolaire comme une matière vivante et évolutive est essentiel, poser le cadre pour les apprentissages constitue en soi une action à la fois citoyenne et de sécurité pour tous ; 3. se préoccuper des violences entre élèves permet d'apaiser le climat scolaire et donc de rendre disponibles les élèves pour les apprentissages.

Pour ce faire, les enquêtes nationales et locales de climat scolaire constituent des outils de choix permettant de se situer dans un premier temps puis d'agir sur les problématiques réelles de l'établissement en tenant compte des perceptions de tout le monde, y compris celles à hauteur d'enfants, d'élèves. Un cadre sécurisé pour enseigner et apprendre bien est une formulation alternative à notre devoir de sécurité pour les élèves.

Quelques chiffres repères issus des enquêtes nationales de climat scolaire :

- 7 à 10 % d'élèves harcelés en France ;
- 87 % des élèves disent qu'ils aiment leurs enseignants ;
- 25 % des élèves absentéistes subissent des violences entre pairs.

Quatre idées-forces pour agir :

- jamais tout seul mais en équipe ;
- sanction éducative, justice restaurative pour mieux inclure tous les élèves ;
- passer de « mes » élèves à « nos » élèves ;
- offrir un cadre sécurisé pour tous.



L'établissement privé sous contrat

Jean-Marc Petit

L'enseignement privé est une composante ancrée dans le paysage français de l'éducation. On considère souvent qu'au moins une famille sur deux a inscrit au moins une fois un de ses enfants dans l'enseignement privé. Son existence est liée à la liberté d'enseignement reconnue dans les textes officiels.

La loi Debré de 1959 a institué de nouvelles relations entre l'État et les établissements privés en instaurant la possibilité pour ces derniers de signer un contrat d'association.

À côté des établissements privés qui n'ont pas voulu ou pu entrer dans cette démarche de contractualisation, que l'on qualifie aujourd'hui de « hors contrat », s'est constitué un nouvel ensemble hybride dit de l'enseignement privé sous contrat.

Les établissements privés sous contrat sont par leurs obligations des structures contributrices du service public d'éducation recrutant des enseignants ayant un statut public, tout en gardant une certaine marge d'autonomie qui les différencie des établissements directement administrés par le ministère en charge de l'Éducation nationale.

1 Quelques données chiffrées sur la place de l'enseignement privé en France

Sur les 12 300 000 élèves scolarisés en France en 2020, 2 138 000 sont inscrits dans un établissement privé soit 17,37 % de la population scolaire.

La maîtrise de chacune de ces huit composantes est appréciée lors du conseil de classe du troisième trimestre de la classe de troisième. Une maîtrise insuffisante rapporte 10 points, une maîtrise fragile en rapporte 25, une maîtrise satisfaisante 40 et une très bonne maîtrise 50. Le contrôle continu représente donc 400 points.

L'examen terminal se compose de quatre épreuves écrites et d'une épreuve orale.

Les épreuves écrites sont :

- le français (3h - 100 points) ;
- les mathématiques (2h - 100 points) ;
- l'histoire-géographie et l'enseignement moral et civique (2h - 50 points) ;
- les sciences (1h - 50 points).

Les candidats scolaires passent aussi une épreuve orale évaluée sur 100 points. Des points supplémentaires sont accordés aux candidats ayant suivi un enseignement facultatif.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Le brevet est le diplôme qui atteste des connaissances et compétences acquises par les élèves en fin de collège.

Ce qu'il faut retenir

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période allant du cours préparatoire à la classe de troisième. Il correspond aux enseignements de l'école élémentaire et du collège et doit offrir aux élèves une culture scolaire commune constituée des connaissances et compétences indispensables. Il lui a été reproché d'être une sorte de « SMIC culturel », mais en réalité il ne conduit absolument pas à réduire les ambitions de l'école, bien au contraire.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est composé de cinq grands domaines : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine.

Ces différents domaines sont articulés avec les programmes d'enseignement : le traitement des différents programmes disciplinaires par les professeurs permet aux élèves d'acquérir les différents éléments du socle.

Comme l'objectif du socle est que tous les élèves, en fin de leur scolarité obligatoire, aient acquis les connaissances, compétences et la culture nécessaires, des dispositifs d'accompagnement sont prévus pour ceux qui rencontrent des difficultés.

Le livret scolaire unique permet d'évaluer, tout au long de leur scolarité, les progrès des élèves dans l'acquisition du socle et le diplôme national du brevet permet d'évaluer cette acquisition en fin de scolarité obligatoire.



Les processus d'orientation

Frédérique Weixler

Comme les textes officiels le précisent, l'orientation constitue un objet partagé au sein de la communauté éducative. Les enseignants y jouent un rôle en articulation avec les chefs d'établissement et des conseillers principaux d'éducation. Ils bénéficient de l'appui et de l'expertise des personnels d'éducation et d'orientation (code de l'éducation, article R421-49). L'émergence d'une démarche éducative en orientation conduit à privilégier une démarche d'accompagnement plutôt que de répartition adéquationniste. L'élève devient acteur, voire auteur de son parcours, ce qui correspond à un changement profond de paradigme.

1 L'orientation, un objet partagé

A. De l'activation du développement vocationnel et personnel au parcours Avenir

La stratégie des établissements dans le domaine de l'orientation met au centre l'accompagnement du parcours de l'élève dans une illustration concrète de l'expression « l'élève au centre du système éducatif » qui figure dans le rapport annexé de la loi de 1989 et qui est souvent utilisée pour résumer son esprit. Si elle suscite encore parfois des controverses, il est intéressant de savoir qu'elle est bien plus ancienne et d'en connaître les intentions et le contexte. C'est Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg qui utilise cette formule en Allemagne en 1836 et Octave Gréard, collaborateur de Jules Ferry, la reprend à son compte en 1892. Ces pédagogues rigoureux et exigeants expriment un objectif humaniste d'amélioration du service public d'enseignement. « Rien n'est plus étranger à ces moralistes néo-kantiens que le culte de l'enfant-roi, idole d'une société de consommation, tyran des familles et rebelle à toute discipline » (Encyclopædia Universalis). On est donc bien loin de la caricature parfois utilisée pour décrire cet objectif.

scolaire ou dans les quatre années scolaires précédant la procédure de préinscription en cours, le baccalauréat ou un diplôme équivalent et qui sont domiciliés dans son académie ou assimilés à des candidats résidant dans son académie.

Parcoursup

Parcoursup a pour objet de fournir aux candidats des informations sur les formations initiales du premier cycle de l'enseignement supérieur de nature à aider ces candidats à faire leurs choix d'orientation. Elle permet aux candidats de formuler des vœux d'inscription dans une ou plusieurs de ces formations pour l'année suivante, et aux établissements dispensant ces formations de recueillir les vœux d'inscription des candidats, de procéder à leur examen et d'organiser l'année universitaire suivante en préparant les inscriptions dans chaque formation qu'ils proposent.

Son calendrier est défini chaque année par le ministre chargé de l'Enseignement supérieur.

Lors de la phase principale de la procédure nationale de préinscription, le nombre total de vœux d'inscription est limité à 10 par candidat, lequel ne peut formuler, en outre, qu'un vœu pour une même formation. Il dispose cependant de 10 vœux supplémentaires (au plus) lorsqu'il se porte candidat à des formations dispensées par la voie de l'apprentissage et auxquelles l'accès dépend de la signature d'un contrat d'apprentissage. Le candidat peut supprimer tout ou partie de ses vœux à tout moment de la procédure.

Pour procéder à l'examen des candidatures, les établissements dont les formations sont non sélectives réunissent, pour chaque formation, une commission dont la composition est arrêtée par le chef d'établissement. Cette commission définit les modalités et les critères d'examen des candidatures et propose au chef d'établissement les réponses à faire aux candidats. Lorsque le nombre de candidatures excède les capacités d'accueil de la formation, elle classe également les candidatures.

Les candidats reçoivent, *via* la plateforme Parcoursup, le résultat de l'examen de leurs vœux d'inscription dans chaque formation, sélective ou non. Lorsque la formation demandée est sélective, la réponse peut être négative. La proposition d'admission dans la formation sollicitée peut être subordonnée à l'acceptation par le candidat d'un dispositif d'accompagnement pédagogique ou d'un parcours de formation personnalisé proposé par l'établissement pour favoriser sa réussite. Le refus par le candidat de cette proposition de l'établissement vaut renonciation à l'inscription dans la formation sollicitée.

Lorsque le nombre de candidatures excède les capacités d'accueil de la formation, les candidats dont le rang de classement se situe au-delà de cette capacité d'accueil sont placés sur liste d'attente. Les candidats se voient proposer une admission dans cette formation, en fonction de leur rang de classement sur la

liste d'attente, au fur et à mesure des places qui se libèrent pour cette formation au cours de la procédure nationale de préinscription. Pour les formations sélectives, seuls sont placés sur liste d'attente les candidats retenus par l'établissement.

Les bulletins scolaires et notes du baccalauréat sont pris en compte dans le dossier Parcoursup (classe de première et de terminale).

Dans un souci d'égalité des chances, une priorité est accordée aux lycéens boursiers :

- Parcoursup fixe des taux minimum de lycéens boursiers pour favoriser leur accès dans les formations d'enseignement supérieur, y compris dans les formations les plus sélectives. Les taux fixés pour l'année 2021 seront publiés sur chaque fiche de formation en mai 2021, après l'examen des vœux par les formations ;
- une aide financière, l'aide à la mobilité Parcoursup, est proposée aux lycéens boursiers qui souhaitent s'inscrire dans une formation en dehors de leur académie. 20 000 lycéens en ont bénéficié en 2020.

Des places sont priorisées pour les lycéens technologiques et professionnels dans les filières courtes auxquelles ils sont mieux préparés (BTS et BUT).

Ce qu'il faut retenir

Si l'orientation a d'abord été conçue comme une répartition progressive des élèves entre des filières hiérarchisées, elle s'inscrit désormais – en cohérence avec le cadre européen – dans une démarche d'accompagnement d'un parcours qui se déploie tout au long de la vie. Au niveau du secondaire, l'orientation constitue un objet partagé aussi bien au sein de l'école entre les différents acteurs de la communauté éducative qu'avec des partenaires comme les régions qui assurent une mission d'information.

Les politiques publiques fixent des objectifs en termes d'égalité des chances, de mixité sociale et d'élévation du niveau de qualification. C'est dans ce cadre que s'inscrivent les missions des enseignants qui jouent un rôle important dans l'accompagnement des élèves, dont ils sont souvent les premiers interlocuteurs ; il est donc important qu'ils identifient les enjeux, connaissent les principaux repères et outils ainsi que les points d'appui dont ils disposent.

L'articulation collège/lycée et lycée/enseignement supérieur ou insertion professionnelle constituent des périodes sensibles aux enjeux majeurs. L'accompagnement des élèves par les équipes éducatives y acquiert donc une importance particulière.

partenaires organisées par l'établissement, sont autant de leviers pour cette valorisation.

C. Le CESC, une instance qui conçoit et met en œuvre un projet éducatif au sein de l'établissement

Un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté existe dans tous les collèges et les lycées, mais également au niveau départemental et académique (« Les CESC », <https://eduscol.education.fr/2277/le-comite-d-education-la-sante-et-la-citoyennete-cesc>). C'est une instance de réflexion et de proposition qui conçoit et met en œuvre un projet éducatif en matière d'éducation à la santé, à la citoyenneté, à l'environnement. Présidé par le chef d'établissement, il est composé d'enseignants, de personnels d'éducation, de santé, sociaux, mais il peut intégrer également des parents, des élèves, des représentants de la commune, des partenaires institutionnels.

Il est important que tout enseignant connaisse cette instance, se tienne informé de ce qui s'y fait, et n'hésite pas à y avoir recours. Les éducations transversales reposant par définition sur l'ensemble des enseignements et des actions éducatives menées, la cohérence entre tout ce qui se passe au sein de l'établissement est très importante vis-à-vis des élèves. Communiquer, donner à voir à la collectivité éducatrice, ce qui est accompli dans le cadre des enseignements, est essentiel et chaque enseignant est concerné par toute la vie au sein de l'établissement dans lequel il enseigne.

Ce qu'il faut retenir

Les éducations transversales et les parcours éducatifs concernent tous les enseignements et impliquent l'ensemble de la communauté éducative. Ils reposent sur les enseignements disciplinaires et sur les actions et projets éducatifs, par définition partenariaux.

L'enjeu est de former des citoyens capables d'appréhender les questions de société dans toute leur complexité, de faire des choix éclairés, informés et raisonnés, et d'adopter des comportements en toute conscience de leur responsabilité individuelle et collective.

La mise en œuvre des éducations transversales et parcours éducatifs requiert des compétences professionnelles spécifiques que l'enseignant acquiert progressivement.



Travailler en équipe et coopérer avec les partenaires de l'école

Philippe Deubel

Le métier d'enseignant évolue. Au-delà de l'espace de sa classe, l'enseignant doit de plus en plus participer à des activités qui se développent au sein de son établissement et qui dépassent le cadre de sa discipline tout en exigeant un travail en équipe. Cette exigence d'évolution est parfaitement exprimée dans la liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier, liste publiée au *Bulletin officiel* du 25 juillet 2013. Au sein de ce référentiel de compétences, la nécessité de coopérer figure en bonne place. Cette coopération se manifeste dans les équipes disciplinaires et pluridisciplinaires, sous forme d'interventions dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements et des actions éducatives. Les professeurs ont l'obligation de coordonner leurs interventions avec les autres membres de la communauté éducative et d'être parties prenantes de l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et de sa mise en œuvre. Elle prend également la forme d'une coopération avec des acteurs « extérieurs », qu'il s'agisse des parents d'élèves, de ce que l'on appelle communément les partenaires de l'école (autres services de l'État, collectivités territoriales, associations sportives ou culturelles, entreprises), ou encore des équipes pédagogiques d'autres écoles ou établissements.