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.

9 782749 551425

27,90 €
ISBN 978-2-7495-5142-5

Librairie Studyrama .com

L'essentiel à connaître pour devenir professeur
Le métier d'enseignant
Bréal

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

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

8

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.

en effet capables soit d'encourager l'innovation et de lui donner une légitimité locale, soit de briser les initiatives et de maintenir les routines peu efficaces. À cet égard, quand on examine les pratiques d'évaluation en vigueur dans les différents pays, on constate que l'évaluation par les résultats se substitue de plus en plus au contrôle qualitatif de l'activité des enseignants. Les résultats aux évaluations standardisées sont alors un critère de jugement de la performance d'une école ou d'une équipe pédagogique. On assiste de la sorte à un mouvement de responsabilisation de l'enseignant qui est double, puisque celui-ci est jugé en tant que responsable d'une ou de plusieurs classes mais aussi comme partie prenante d'une équipe pédagogique.

Dès lors, une question fondamentale se pose : celle des ressources incitatives qui accompagnent les nouvelles formes d'évaluation. Si ces incitations doivent prendre un caractère collectif (augmentation des salaires, revalorisation des grilles de rémunération), on ne peut pas exclure les incitations individuelles sous la forme de primes ou de promotions.

Ce qu'il faut retenir

Le métier d'enseignant n'est plus un métier solitaire où le professeur est « seul face à sa classe ». C'est maintenant un métier où la nécessité de « coopérer » figure en bonne place, et cette coopération se manifeste au sein des équipes disciplinaires et pluridisciplinaires des établissements scolaires, et également sous la forme de projets communs avec les partenaires de l'école que sont les parents d'élèves, les collectivités territoriales, les associations, les autres administrations que l'Éducation nationale, les entreprises publiques et privées.

Si le travail en équipe et les partenariats sont encore parfois difficiles à installer, notamment parce qu'ils heurtent des représentations traditionnelles du fonctionnement de l'école, ils présentent cependant de nombreux bénéfices pour les élèves, les enseignants, et l'organisation elle-même du système éducatif. Les résultats des élèves progressent, le sentiment d'efficacité des enseignants s'accroît, de même que leur niveau de satisfaction personnelle, et l'organisation de l'école devient moins hiérarchique et plus innovante.

L'école n'est plus désormais un milieu fermé où l'on protège les élèves des « influences extérieures », mais un espace éducatif qui inclut le quartier, le tissu associatif environnant, les organisations publiques et privées, autant de structures qui interagissent avec les professeurs pour augmenter l'efficacité des établissements scolaires.

9

Famille et école : la coéducation

Didier Vin-Datiche

Il n'est pas possible de s'engager dans le métier d'enseignant sans imaginer devoir rencontrer régulièrement les parents d'élève au cours de sa carrière.

Autrefois écartés de l'école lorsque cette dernière a été créée à la fin du XIX[e] siècle, les parents sont progressivement devenus des acteurs essentiels de la réussite scolaire et sont, à ce titre, associés autant que possible au suivi de la scolarité de leurs enfants.

Le référentiel de formation des personnels enseignants identifie aujourd'hui clairement, parmi les 15 compétences majeures à développer, celle de coopérer avec les parents d'élèves. Elle est détaillée de la manière suivante : « œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents, analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés, et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire professionnel, entretenir un dialogue constructif avec les parents d'élèves ».

Ce n'est évidemment pas une entreprise très facile car il faut bien cerner les domaines de compétences des parents et des enseignants et trouver un équilibre qui permette une bonne coopération, tant la relation entre les familles et l'école est devenue importante. L'école a besoin de consensus pour que chaque acteur trouve sa juste place : les enseignants doivent mieux répondre aux demandes d'information des parents et ces derniers doivent s'impliquer dans la scolarité de leur enfant, tout en respectant la liberté pédagogique des enseignants.

L'actualité récente a montré la persistance de tensions possibles entre l'école et les parents. C'est pourtant le sens du premier article L111-1 de la loi scolaire de 2019 pour une école de la confiance, qui indique que « pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ».

Pour contrecarrer le déficit de représentation, l'idée d'introduire une part de tirage au sort parmi les représentants de parents d'élève est également parfois émise : elle n'est cependant pas très simple à mettre en place.

D'autres pistes permettent d'incrémenter progressivement une relation plus vertueuse entre les parents et l'école.

B. Les pistes nouvelles de développement de la coéducation

De nouvelles pistes doivent être examinées pour favoriser le principe de coéducation et sa traduction concrète dans les établissements.

Mieux former les enseignants à la relation avec les parents est une première façon de restaurer le lien de confiance entre les parents et l'école. Les parlementaires notent que la question de la place des parents n'est pas suffisamment traitée, à la fois dans le cadre de la formation initiale mais également dans le cadre de la formation continue, notamment lors de la prise de fonction dans un nouvel établissement.

Mieux informer les parents, en particulier ceux qui sont les plus éloignés de l'école – cet éloignement empêchant de créer de véritable communauté éducative–, est une deuxième piste. Le manque d'information est le principal reproche que les parents formulent à l'égard de l'école. Il faut donc que les personnels disposent du temps nécessaire à consacrer aux parents.

Le développement d'applications de téléphonie mobile (envoi d'un SMS par exemple), sans jamais remplacer le contact humain, peut contribuer à limiter ce déficit d'information.

Dans tous les cas, il convient de passer « d'une logique de convocation à une logique d'invitation » des parents, trop souvent appelés à se rendre dans l'établissement pour régler des problèmes plutôt que pour bénéficier d'une écoute dont ils auraient besoin.

Le dernier rapport Mission flash sur les relations écoles-parents du 31 janvier 2018 d'Aurore Bergé et de Béatrice Descamps évoque la question des parents éloignés de l'école et propose d'ailleurs de remplacer cette expression par celle de « parents empêchés ». De multiples raisons expliquent en effet le sentiment d'exclusion ressenti par les parents et invitent à promouvoir une logique de ré-inclusion.

Enfin, le recours à l'outil numérique peut favoriser le rapprochement des familles avec l'école, comme l'ont bien montré ces nouvelles pratiques imaginées pendant la crise sanitaire pour garantir la continuité des apprentissages scolaires.

Ce qu'il faut retenir

Lors de sa naissance au XIXe siècle, l'école s'est construite contre les parents. Désormais, le terme coéducation est utilisé pour traduire l'approfondissement nécessaire de la coopération des parents avec l'école.

L'élection des représentants des parents d'élèves est un des premiers temps forts de l'année scolaire dans les établissements du second degré. Elle détermine la présence des parents dans l'ensemble des instances dans lesquelles le code de l'éducation prévoit de les associer.

De nombreuses mesures ont permis pragmatiquement de mieux associer les parents au fonctionnement de l'institution scolaire. Mais le chemin à parcourir est encore long pour obtenir une association de toutes les familles à l'école, notamment dans les milieux les plus défavorisés.

Part des contrats d'apprentissage selon les niveaux	1992	2002	2012	2018	2019
(Bac + 2 et plus)	2,15%	11,62%	30,96%	37,84%	42,69%
(Bac pro, BP)	7,04%	18,82%	22,75%	20,50%	19,81%
(CAP, BEP)	90,81%	66,90%	43,95%	39,04%	35,06%
Autres		2,66%	2,34%	2,62%	2,45%
Ensemble	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Source : d'après dares_donnees_caracteristiques_entrees_apprentissage_1992_2019.

Selon les types d'entreprises

Près de 3 apprentis sur 4 (75,6 %) se forment dans une entreprise de moins de 50 salariés. Toutefois, les entreprises de moins de 5 salariés sont passées de 59,75 % à 36,75 % des apprentis entre 1992 et 2019. Cette baisse est à relier au recul de l'artisanat et des petits commerces qui constituaient aussi le principal terrain d'accueil des élèves en CAP.

Le secteur du commerce a d'ailleurs fortement baissé, accueillant 20,5 % des apprentis en 2019 contre 33 % en 1992. Sur la même période, l'industrie est restée assez stable en accueillant 1 apprenti sur 5. Les services (hors commerce) sont devenus quant à eux majoritaires en passant de 27 % à 40 % du total des apprentis.

Selon le sexe

Enfin, l'apprentissage reste très masculinisé puisque les filles ne représentent que 35 % des apprentis. La montée en puissance de l'apprentissage dans le secteur des services et du champ social pourrait permettre de rééquilibrer la situation.

Ce qu'il faut retenir

L'apprentissage est une des voies de la formation initiale qui offre une réponse à certains jeunes ayant besoin d'être confrontés à la réalité du travail pour trouver du sens aux apprentissages et accéder à une qualification.
Il ne peut être une orientation par défaut car il demande une certaine maturité permettant de concilier exigences d'études et activités en entreprise.
Il permet aussi d'assurer l'autonomie financière de certains jeunes et de démocratiser l'accès à certains cursus d'études coûteux et de faciliter l'insertion professionnelle.
C'est dans le supérieur qu'il s'est le plus développé, même si sa valeur ajoutée en insertion y est moins nette que pour les diplômes professionnels secondaires.
Sa gouvernance s'est fortement décentralisée, favorisant la hausse du nombre de contrats signés.
L'Éducation nationale y est de plus en plus présente dans une logique de réponse à la diversité des publics.

<11>

Prévenir le décrochage scolaire

Frédérique Weixler

Le décrochage est passé d'un phénomène à un problème, d'un sujet strictement individuel à un objet partagé qui impose la mobilisation collective de la communauté éducative avec l'appui de ses partenaires. L'école, le diplôme, sont devenus des enjeux de normalité sociale. Aussi le jeune non assidu (déscolarisé, absentéiste) et celui qui décroche en sortant du système avec une scolarité inachevée interrogent de fait le fonctionnement du système éducatif et sa capacité à réduire le poids des déterminismes.

1 Réduire le poids des déterminismes

A. Facteurs de risque et facteurs de protection

Attribuer le processus de décrochage essentiellement à des facteurs externes sur lesquels l'école aurait peu de prise reste une forte tentation pour les équipes éducatives. Or, il est important d'identifier « ce qui dépend de nous » en ce qui concerne aussi bien les aspects strictement scolaires que ceux qui se jouent dans l'interaction entre un élève et l'école.

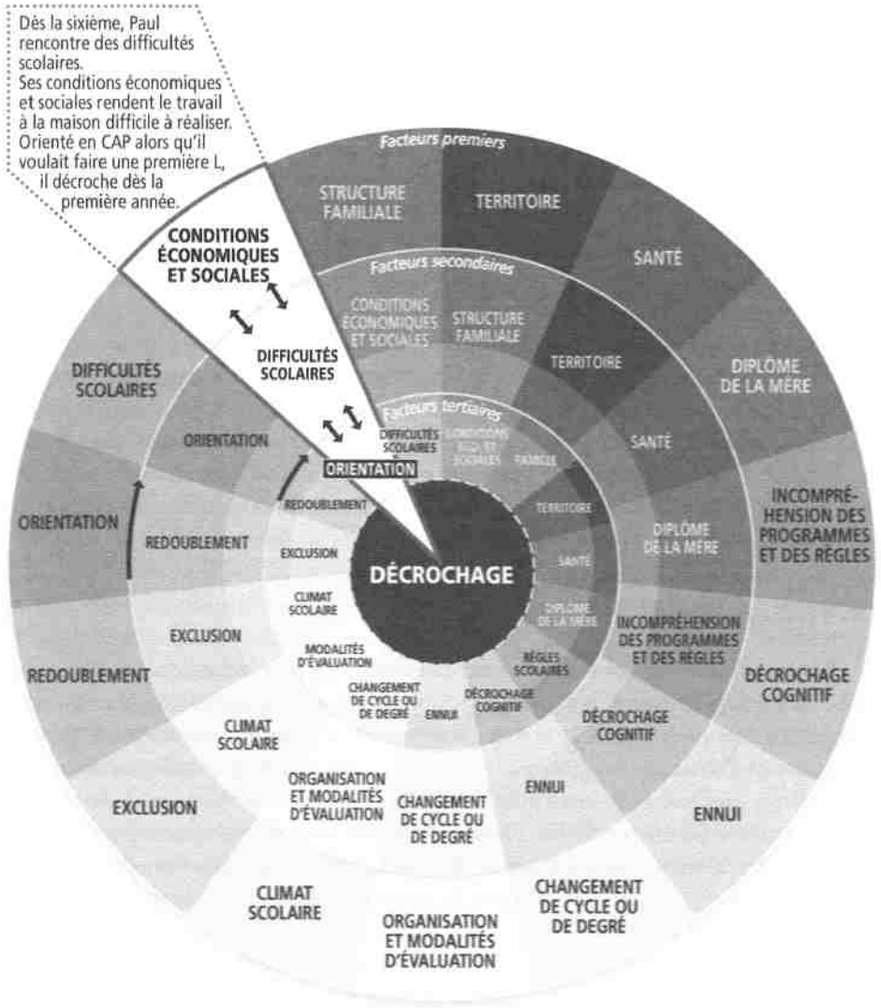
S'il existe autant de parcours différents que de jeunes en situation de décrochage, des facteurs de risque sont cependant identifiés par de nombreux chercheurs. Une vision constructive venue du Canada nous amène à les reconsidérer en envisageant grâce à cette identification des facteurs de protection. En effet, certains éléments influencent de façon notable positivement ou négativement la scolarité. Ces facteurs interagissent, peuvent être cumulatifs et exercer une influence sur la totalité ou sur une partie du parcours du jeune.

Des études et recherches classent souvent ces déterminants en quatre catégories : les facteurs familiaux, les facteurs personnels, les facteurs scolaires et les facteurs environnementaux ou sociaux. Le cumul de plusieurs facteurs de

risques augmente la probabilité qu'un jeune abandonne ses études. À l'inverse, les facteurs de protection réduisent le risque que le problème apparaisse ou se cristallise. Les Québécois parlent de « non-appartenance » pour rendre compte d'un processus complexe, individuel, familial et institutionnel au terme duquel un élève décroche (Dominique Glasman, « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI enjeux*, n° 122, 2000). Valérie Melin évoque une succession de déliaisons souvent à la source du décrochage. La déliaison correspond à la rupture du jeune avec le mythe de l'école comme instance éducative capable de le former et de l'aider à développer ses potentialités. Elle renvoie également à l'absence d'articulation entre le dehors (vie familiale et sociale) et le dedans (l'école). Une des pistes proposées consiste donc à construire des espaces-temps de liaison, de transition et de médiation dans l'école comme dans les structures de retour à l'école (micro-lycées, etc.).

Les études statistiques montrent que les populations touchées par le décrochage restent relativement hétérogènes, les jeunes concernés étant issus à des degrés divers de l'ensemble des catégories socioprofessionnelles et de structures familiales et nationales différentes. Cependant, certains facteurs augmentent les risques de façon significative : le genre (masculin), la difficulté scolaire, le climat scolaire, le redoublement, les exclusions temporaires ou définitives, les transitions, la catégorie sociale et le niveau de diplôme des parents, le niveau de revenus, l'orientation…

Le schéma en page suivante – issu des travaux de l'évaluation de politique publique dirigés par F. Weixler en 2014 – a pour objectif d'illustrer la complexité des processus pouvant mener au décrochage scolaire. La distinction entre facteurs premiers, secondaires ou tertiaires correspond à l'apparition successive d'une multiplicité de facteurs externes ou internes au milieu scolaire. La rotation des cercles de facteurs les uns par rapport aux autres permet de représenter une multiplicité de combinaisons et d'interactions possibles entre ces facteurs.



Les facteurs du décrochage scolaire : proposition de l'équipe d'évaluation MAP pour une approche dynamique des interactions entre les facteurs de décrochage scolaire (in « Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage solaire », rapport de diagnostic, 28 mars 2014, publié le 18 juin 2014).

Identifier ces facteurs de risque, c'est en même temps repérer ceux qui à l'inverse constitueront des facteurs de protection. Ainsi, installer un climat de classe harmonieux, favoriser l'engagement des parents, développer le sentiment d'appartenance à l'école, fixer des objectifs atteignables, être convaincu de l'éducabilité et de la capacité de chaque élève à progresser, constituent des facteurs de protection.

De même, si de nombreuses études montrent que les facteurs socioéconomiques augmentent le risque de décrochage, ce dernier n'est cependant pas l'apanage des familles défavorisées. Comme le note Catherine Blaya (Blaya et Hayden, *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, rapport de mars 2003) : « Si le décrochage scolaire n'est pas réservé "aux seuls pauvres", pas plus que les problèmes de santé mentale, il n'en est pas moins vrai qu'il n'y a pas d'égalité de traitement des populations en décrochage par les différentes institutions concernées », notamment en termes de contrôle social et de regard porté.

Pour comprendre les effets de la crise sanitaire actuelle sur les inégalités scolaires, une enquête sociologique sur « l'école à la maison » a été menée par Romain Delès et Filippo Pirone, enseignants-chercheurs en sociologie à l'université de Bordeaux, qui ont contacté l'ensemble des 64 000 établissements scolaires français et ont obtenu 36 000 réponses environ. Cette étude s'intéresse à l'école à la maison pendant le confinement et au rôle des parents dans ces circonstances. Elle confirme l'existence d'une fracture pédagogique entre parents favorisés et défavorisés et relève aussi l'existence d'une fracture numérique, les parents défavorisés ayant moins de compétences et de matériel. Elle révèle l'amplification des inégalités durant cette période, notamment à travers la disposition parfois implicite des parents à transmettre le savoir scolaire.

À travers 120 items, le questionnaire établit d'abord le profil socioéconomique du foyer, ses conditions de logement et d'accès au numérique. Suivent des informations sur l'expérience de l'école à la maison, les ressources pédagogiques dont les parents disposent et les pratiques concrètes d'accompagnement scolaire de leurs enfants. « Malgré le travail des enseignants, la distance matérielle fait obstacle à l'explicitation des attendus, des consignes, des savoirs engagés dans les exercices scolaires », constatent d'emblée les sociologues.

Le temps consacré à « la classe à la maison » va « contre l'intuition » estime l'étude : les classes populaires passent 3 h 16 par jour en moyenne à l'accompagnement scolaire, contre 3 h 13 pour les classes moyennes, 3 h 07 pour les classes supérieures et 2 h 58 pour les parents exerçant le métier d'enseignant. « Ce résultat contribue à remettre en cause certaines représentations spontanées sur la mobilisation des parents de classes populaires et rejoint les travaux de la sociologue Séverine Kakpo sur la pratique des devoirs à la maison », observent Romain Delès et Fillippo Pirone. « Il n'y a donc pas d'abandon scolaire des familles populaires. »

« Les inégalités sont surtout de nature pédagogique », notent les chercheurs. En s'intéressant aux techniques pédagogiques utilisées par les parents, l'enquête établit que les familles populaires adoptent « des pratiques d'accompagnement plus directes, plus cadrantes, plus impositives, qui remplissent les attendus formels, visibles, des consignes scolaires ». Elles déclarent plus que les autres surveiller que l'enfant suive les consignes (88 % contre 84 % chez les classes supérieures), faire

réciter la leçon (87 % contre 81 %), faire des exercices en rapport avec la leçon (90 % contre 86 %). « Ces activités favorisent l'acquittement de la tâche scolaire, la réalisation des commandes scolaires dans leurs aspects formels », commentent les auteurs de l'étude. Mais ces façons de faire la classe à la maison ne pénètrent pas dans la « machine pédagogique » (extraits du *Le Monde*, 11 mai 2020).

Le développement de la coopération au sein des équipes éducatives et avec les parents constitue un axe structurant de la persévérance scolaire. L'aspect multiforme des causes du décrochage et donc des paramètres de prévention nécessite la mise en place d'alliances éducatives qui prennent appui sur les groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS) et associent des partenaires externes, et bien entendu les parents.

Ce qu'il faut retenir

Les unités d'enseignement (école et établissement) constituent des lieux importants de la stratégie et de la mise en œuvre d'une démarche structurelle et ciblée de prévention et de réduction du décrochage.

En identifiant les facteurs internes à l'école qui peuvent être sources de décrochage et surtout les facteurs de protection à mettre en place, chaque unité d'enseignement renforce la persévérance. L'accompagnement des parcours singuliers, des vulnérabilités, constitue une opportunité de transformations structurelles qui bénéficient à toute la communauté éducative et qui contribuent à faire évoluer l'école. Si réellement élèves, enseignants, parents sont convaincus de l'éducabilité de chaque enfant et dans le même mouvement de la capacité de progrès de l'école, ils permettent non seulement la dédramatisation des échecs, mais également l'incarnation du concept de deuxième (troisième...) chance.

C. Favoriser l'engagement des élèves dans la lutte contre les discriminations

Héritage

La quatrième étape permet de comprendre les évolutions de notre société : se repérer dans les signaux de notre société avec les différentes commémorations autour de l'abolition de l'esclavage, de la mémoire de la Shoah ou encore de la création de musées (Bordeaux, la Guadeloupe, Musée de la Porte Dorée à Paris…) permet de comprendre que notre société évolue sur ces sujets. Rappeler le droit aujourd'hui sur l'ensemble de ces sujets est également une possibilité à cette étape.

Engagement

La dernière étape consiste à demander aux élèves ce qu'ils comptent faire eux-mêmes à l'échelle de la classe, de l'établissement ou encore de leur quartier pour lutter contre les discriminations. Cette étape est celle de l'engagement concret sur les sujets : cela va de l'engagement simple à changer son vocabulaire parce que l'on a compris à quel point il pouvait être blessant, à s'engager à devenir ambassadeur anti-harcèlement dans l'établissement, en passant par des propositions pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers dans la vie quotidienne dans l'établissement.

Cette démarche en 5 étapes produit des résultats exceptionnels, validés par la recherche, et expérimentés dans des établissements de l'académie de Versailles.

Exemple de stratégie d'établissement : collège Olivier de Serres, Viry-Châtillon

Le collège Olivier de Serres a suivi la méthode proposée par *Facing History and ourselves*, une organisation mondiale à but non lucratif, et propose donc un éventail d'activités pluri-disciplinaires sur les questions des discriminations. Ces actions impliquent la totalité du collège. L'approche est systémique.
Une année complète d'activités est disponible : http://www.clg-serres-viry.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique62.

Pour mémoire, le collège en 2019 a :

- reçu le prix Seligmann, en 2019, récompensant le travail des élèves autour des thèmes de la lutte contre le racisme et les discriminations ;
- visité le camp des Milles. Dans le cadre du projet « lutte contre l'antisémitisme et le racisme », une sortie au camp des Milles (Aix-en-Provence) a été organisée. Afin de préparer cette journée, les élèves ont visionné le film *Les Milles* et ont eu la chance de pouvoir échanger avec Raymond Gurême, tsigane rescapé des camps et résistant en 1940. Les élèves ont pris possession de leurs chambres après une longue journée ponctuée de visites-conférences au camp des Milles ;

- échangé avec Lilian Thuram : deux classes de cinquième ainsi que deux classes de troisième ont eu la chance de pouvoir échanger avec Lilian Thuram sur le thème du racisme, en mai. Cette intervention est une des actions du projet sur la lutte contre les préjugés et les discriminations (raciales, antisémites, sexuelles…). Un article du *Parisien* fait écho à cette matinée passée en compagnie de l'ancien champion du monde de foot 98.
- rendu hommage à Ilan Halimi : dans le cadre du travail sur le devoir de mémoire, les élèves de troisième 2 et troisième 4 se sont rendus à Sainte-Geneviève-des-Bois, en février pour la cérémonie organisée en hommage à Ilan Halimi, jeune homme de 26 ans victime de la barbarie et de l'antisémitisme. La cérémonie s'est déroulée sur le lieu où le corps d'Ilan a été retrouvé. Il est décédé des suites de ses multiples blessures causées par ses bourreaux pendant 24 jours de séquestration. Ilan a été victime d'un des préjugés (malheureusement trop prégnant encore […].

En conclusion, le professeur est un acteur majeur de la lutte contre les discriminations : garantir un cadre sécurisé pour les échanges avec les élèves, pour aborder les sujets sensibles. Une méthode de travail en cinq étapes est proposée afin de garantir la réussite de la démarche, méthode inspirée par l'approche *Facing History and ourselves*.

Ce qu'il faut retenir

La question du lexique est centrale. Accompagner l'évolution de la langue des élèves, accompagner l'évolution de la perception de soi et des autres, permet de diminuer les phénomènes d'insultes, d'ostracisme et de violences entre pairs.

Installer le paradigme complet autour des quatre termes catégorisation, stéréotype, préjugé et discrimination, permet de faire évoluer les représentations des élèves et les invite à modifier leurs postures.

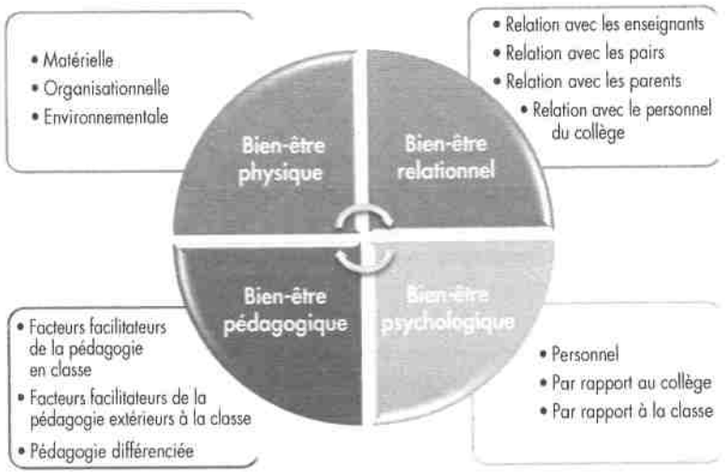
Créer un climat de classe favorable au bien-être et aux apprentissages

Caroline Veltcheff

Que vous vous sentiez bien dans votre classe en tant qu'enseignant et que vos élèves se sentent bien dans leur classe, tel est l'objectif de ce chapitre. Le climat de classe constitue un premier travail en soi pour l'enseignant ; il peut être influencé par des événements extérieurs à la classe mais il peut tout aussi bien influencer le climat général de l'établissement. Cette étroite interdépendance mérite d'être soulignée. Le jeune enseignant est souvent anxieux à l'idée de devoir réguler un ensemble d'élèves et sait qu'il aura à faire face à des situations inattendues. Cela dit, plus le collectif de la classe est bien installé, plus il est en mesure d'assumer les perturbations. D'emblée il faut insister sur la différence de perspective selon que l'on se place du point de vue du climat scolaire ou de celui du bien-être. L'approche par le climat scolaire est éminemment collective : « 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 » (Jonathan Cohen, School Climate Center, 2013) ; tandis que parler de bien-être renvoie automatiquement à l'individu, que l'on s'appuie sur la définition de l'OMS de 1946 (« la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité »), ou sur celle de la Convention internationale des droits de l'enfant où la notion de bien-être se caractérise par « l'interdépendance du corps et de l'esprit, soit concernant le corps, par l'évaluation personnelle de sa santé, de son état physiologique général et de la satisfaction de ses besoins primordiaux, soit concernant l'esprit, par la perception de l'estime de soi et de la qualité relationnelle entretenue avec les autres et le monde en général ».

Il faut d'emblée insister sur une définition propre au domaine scolaire, car l'école peut beaucoup pour les individus, mais elle ne peut pas tout. La question du bien-être comme dimension individuelle relève de choix qui dépassent largement l'école. À ce titre, il est intéressant de s'attarder sur les devoirs de l'école en termes

de bien-être. Marianne Lenoir a travaillé en 2012 sur ce sujet dans sa thèse « Le bien-être de l'élève au collège : représentations des enseignants et des élèves » et s'est attachée à définir le bien-être à l'école selon quatre dimensions : le bien-être physique, le bien-être psychologique, le bien-être relationnel et le bien-être pédagogique. Le devoir de l'école et donc de l'enseignant dans sa classe est de mettre en œuvre les conditions développant chez l'élève un sentiment de sécurité physique et émotionnelle, un sentiment d'appartenance au groupe, et un sentiment de compétence dans ses apprentissages.



Nous nous appuierons d'abord sur la mise en place d'un cadre sécurisé pour les apprentissages, relatif à la justice scolaire pour le climat de classe, et montrerons l'interdépendance de la classe et de l'établissement. Ensuite, nous insisterons sur les conditions matérielles relatives à la qualité de vie à l'école ainsi que sur les conditions psychologiques qui nécessitent une prise en compte des compétences socio-émotionnelles. Enfin, nous verrons les modalités qui permettent à un enseignant de créer un collectif d'apprentissage, en prenant notamment appui sur la coopération entre pairs.

1 L'effet papillon de la classe à l'établissement

L'enseignant peut avoir l'impression que ce qui se passe dans la classe n'a pas d'impact sur l'établissement et inversement. Il n'en est rien : une pratique de justice scolaire mal ajustée peut produire de nombreuses réactions en chaîne dans l'établissement. Les exclusions de cours par exemple ont une répercussion sur la vie scolaire, la salle de permanence, le CDI.

A. Poser un contrat de classe serein et répartir des rôles et des responsabilités au sein de la classe : chacun est garant du climat de classe

Le règlement intérieur de l'établissement nécessite d'être revisité et explicité collectivement pour chaque classe. Afin que les règles s'incarnent pour les élèves, il peut être très profitable de les faire réfléchir aux règles nécessaires pour mettre en place un climat de classe serein. Le moment de l'accueil de la classe est déterminant pour poser le déroulé.

Selon les activités que l'enseignant propose, il est nécessaire d'établir collectivement les règles de départ. Si, par exemple, vous avez décidé de stabiliser des connaissances avec un cours plutôt descendant, il faut préalablement prendre 5 minutes pour se mettre d'accord sur ce que cela signifie pour le groupe classe : une concentration, la possibilité ou non de poser des questions en cours de route ou à la fin, la nécessité ou non de prendre des notes, répartir la prise de notes par groupes successifs pour un rendu global à la fin… En revanche, si vous souhaitez mettre en place une séance de brainstorming en petits groupes, cela nécessite d'autres règles. Il est possible de demander à chaque groupe de s'auto-organiser en proposant des modes d'organisation ; il faut alors désigner un maître du temps, un maître du niveau sonore, un type de rendu, un rapporteur… Enfin, si vous souhaitez mettre en place une séance plutôt introspective et individuelle sur un sujet particulier, les règles adaptées doivent être posées avec les élèves au début, en passant par exemple par un exercice de respiration afin d'orienter la concentration.

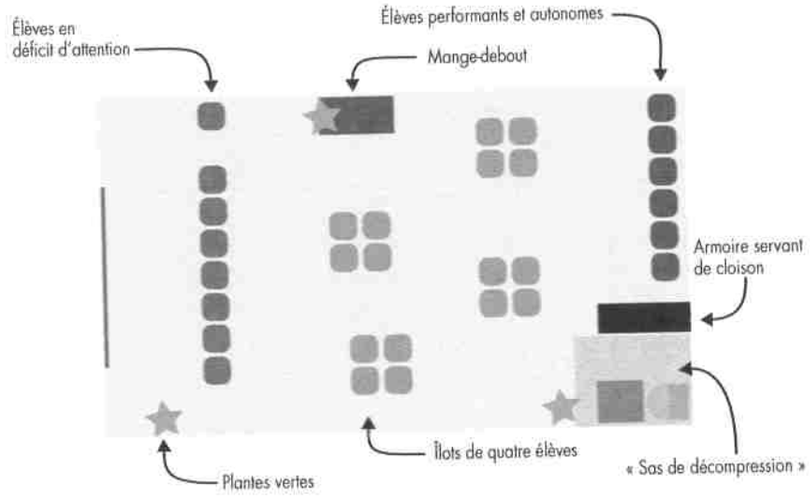
Très souvent les jeunes enseignants pensent que la consigne d'un exercice se suffit à elle-même. En fait, les conditions de réalisation des tâches distribuées aux élèves importent également car elles convoquent des savoir-être particuliers selon la tâche requise. Se préoccuper de cette contextualisation des tâches dans la classe permet d'éviter de nombreux malentendus et de donner un sentiment de sécurité aux élèves : ils savent où ils vont et comment ils y vont. La question des responsabilités est cruciale, elle constitue en fait le premier niveau de la citoyenneté. En effet, donner des responsabilités organisationnelles aux élèves, les associer à la qualité du climat scolaire de façon proactive, permet à l'enseignant de trouver de nombreux points d'appui pour les apprentissages.

Concevoir le nouvel espace et scénariser sa découverte

Il a fallu classer les problématiques : certains élèves avaient un grand besoin de la proximité de l'enseignant pour rester concentrés, d'autres semblaient capables de collaborer dans un groupe de trois ou quatre, deux autres avaient besoin de passer du temps debout, un élève ne pouvait travailler que s'il était un peu isolé, quelques autres avaient parfois besoin de passer quelques minutes dans un lieu calme à l'écart, dès l'entrée en classe, de façon à faire baisser la pression accumulée dans le cours d'avant ou dans le couloir. Enfin, un petit groupe d'élèves très performants semblait capable de travailler rapidement et de manière autonome.

L'organisation mise en place a eu pour but de différencier la pédagogie en s'appuyant sur l'espace de la classe. Les 27 tables individuelles ont été disposées en trois zones : un premier rang face au tableau où ont été placés les élèves les moins attentifs, quatre îlots occupés par des élèves capables de collaborer et un rang d'élèves performants placé au fond de la classe, au calme ; un mange-debout a été ajouté pour permettre à certains de travailler debout de temps en temps ; une armoire a été déplacée pour servir de cloison et permettre l'aménagement du « sas de décompression », on y trouvait un pouf, une table basse, des livres, une plante verte et une large fenêtre ouvrant sur la ville.

Avant d'investir ce nouvel espace d'apprentissage, un temps a été pris pendant le cours de français pour débattre et discuter de l'attitude qu'il faudrait adopter dans ce nouveau lieu, de la nouvelle façon de travailler : la bonne manière d'entrer en classe a été rappelée, les règles de prises de parole ont été redites, le rôle de chacun a été clarifié : les élèves du premier rang avaient « la chance » de travailler essentiellement avec l'aide du professeur ; ceux qui étaient dans les îlots devaient s'entraider dans le calme ; et les élèves performants placés au fond, qui devaient travailler seuls, s'auto-corrigeraient à l'aide de vidéos ou de fiches avant d'aller aider les élèves qui en exprimeraient le besoin. Les rares élèves qui avaient besoin de se lever iraient travailler sur le mange-debout dès qu'ils le souhaiteraient sans même le demander au professeur. Enfin, si un élève arrivait particulièrement excité lors de l'entrée en classe, il serait invité à aller se calmer dans le « sas de décompression » avant de rejoindre sa place.



Les effets de cette nouvelle organisation spatiale et pédagogique ont été rapidement identifiables : un climat de classe plus apaisé, une attention en hausse, des élèves qui entrent plus rapidement dans les tâches et qui s'y maintiennent aussi davantage. Le « sas de décompression » s'est peu à peu transformé en coin lecture : un endroit agréable qui motivait certains élèves à travailler rapidement pour aller y passer un moment. Le mange-debout a été très apprécié par un élève qui y a passé beaucoup de temps, trouvant là un endroit pour dégourdir ses jambes sans que cela ne gêne personne.

Une chose remarquable et inattendue a été que quelques élèves en difficulté ont progressivement voulu, eux aussi, aider les autres. Ils avaient compris que cette responsabilité était très valorisante. Il a donc fallu leur trouver une manière d'aider leurs camarades, souvent sur un point très précis sur lequel ils étaient compétents.

D'un point de vue strictement financier, cette expérimentation n'a rien coûté puisqu'elle a été réalisée avec du matériel déjà présent dans l'établissement.

Ce qu'il faut retenir

La construction d'un climat de classe de qualité pour pouvoir enseigner et pour pouvoir apprendre constitue la base du geste professionnel. Quelques connaissances de base concernant les différents facteurs du climat scolaire, comme le sentiment de sécurité dans la classe ou la typologie des victimations et des microviolences entre pairs, permettent de poser un cadre sécurisé pour tous. Porter une attention soutenue à la qualité relationnelle entre les élèves et avec l'adulte invite à tenir compte de la place des émotions. Développer l'empathie et les compétences psychosociales comme parties prenantes des apprentissages en s'appuyant sur les pédagogies de coopération permet d'améliorer sensiblement le climat de classe. Enfin, les conditions physiques, matérielles, du bien-être de tous permettent de susciter attention et motivation pour les apprentissages. L'enseignant dans sa classe peut faire jouer la systémie du climat scolaire.

difficulté porte sur les contenus) ; accompagner les activités d'un dispositif d'aides et/ou de contraintes de réalisation ; ne pas attendre une réponse unique…

La structuration du travail en classe, l'environnement et les outils d'apprentissage : de nombreux facteurs influencent la réussite de l'élève, comme le climat et la structure du fonctionnement de la classe. L'enseignant peut ainsi repenser l'organisation de l'espace et du temps pour faciliter la mise en groupe et permettre une coopération entre pairs et aussi l'accès à des aides complémentaires. Ce levier de différenciation peut être une source d'engagement pour l'élève et ouvre la porte aux trois autres dispositifs ci-après : établir un climat de classe bienveillant ; permettre aux élèves de se déplacer, de s'approprier l'espace de la classe ; pratiquer également la différenciation lors de phases de travail en classe entière ; créer des groupes de besoin ponctuels (îlots, ateliers…).

C. Le rôle des consignes et de l'évaluation

Les consignes sont au cœur des interactions élève-enseignant. La différenciation pédagogique implique de donner des consignes claires et de s'assurer de leur compréhension par les élèves. En effet, ces derniers peuvent la concevoir comme un « ordre », une instruction stricte donnée par le professeur. Or, du point de vue de l'enseignant, la consigne est un moyen pour définir les étapes d'un processus et pour permettre aux élèves d'avancer en disposant de repères. Elle implique une contribution active de la part des élèves.

De même, l'élaboration des consignes doit tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. En diversifiant sa pédagogie, le professeur permet au plus grand nombre d'avoir un comportement actif en classe.

Une erreur fréquente consiste à confondre chez l'élève la capacité à réaliser la tâche et la capacité à comprendre le sens de la consigne. Une attention particulière doit donc être prêtée à la forme de la consigne. Elle doit faire sens et pas seulement être « comprise ».

Par exemple, des élèves qui doivent découper des vignettes pour reconstituer la frise chronologique d'un récit peuvent considérer que l'objectif prioritaire est de découper et de coller proprement les vignettes plutôt que de restituer l'ordre des événements.

L'évaluation différenciée fait partie intégrante de la démarche de différenciation pédagogique et du respect des différents rythmes d'apprentissage dans la logique d'une école inclusive ; elle constitue un outil de pilotage pour la conduite des progressions proposées par l'enseignant dans le cadre d'un enseignement par compétences évaluées, dans une démarche d'adaptation, de progressivité et de variété, à des degrés de maîtrise différents et selon des modalités différentes. Elle contribue à placer l'élève dans une démarche active et le conduit vers l'autonomie en permettant l'appropriation des attendus, en l'invitant à s'auto-évaluer et à identifier puis formuler ses erreurs et ses besoins.

Ce qu'il faut retenir

La différenciation pédagogique conçoit l'hétérogénéité comme une opportunité et non comme un problème. L'objectif de l'enseignant est de mettre tout en œuvre pour permettre à tous les élèves d'atteindre des objectifs communs par des stratégies et moyens différents.

La pédagogie différenciée part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la population et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves ; prenant en compte les univers de références des élèves, elle ne se résume pas à de simples « recettes opérationnelles ».

en ses capacités, que l'on renforcera ainsi sa motivation. Proposer des tâches complexes par exemple est l'occasion de mettre en situation de réussite des élèves qui ne sont pas toujours en réussite dans des activités basées sur d'autres modalités de questionnement.

En outre, proposer régulièrement des activités de groupe permet de convoquer la question de la motivation personnelle et collective, de confronter chacun à la motivation de l'autre, de prendre conscience de l'impact de la motivation. Il est intéressant, à l'occasion de l'une de ces activités, de prendre le temps et de donner l'occasion aux élèves de se pencher sur cette question de la motivation, de mobiliser leurs constats, leurs questions, leurs représentations à ce sujet.

Ce qu'il faut retenir

La motivation est l'un des moteurs des apprentissages. Les apports de la neurobiologie et des neurosciences permettent de mieux comprendre les processus impliqués et d'éclairer la réflexion pédagogique. Ainsi, des leviers peuvent être identifiés pour renforcer la motivation des élèves : fixer un objectif nécessitant un effort mais atteignable par chacun et permettre aux élèves de se l'approprier, mettre en œuvre des *feed-back* positifs et une évaluation au service des apprentissages, prendre en compte la dimension sociale des apprentissages.

Renforcer la motivation des élèves nécessite de mobiliser des compétences professionnelles diverses, qu'il s'agisse de la maîtrise des savoirs disciplinaires, de la connaissance des processus d'apprentissage, de la prise en compte de la diversité des élèves, de la construction de séquences d'apprentissages, de l'évaluation des élèves, ou encore de la capacité à agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques en accordant à chaque élève l'attention et l'accompagnement appropriés.

4

Évaluer ses élèves

Marc Montoussé

Comme l'indique le rapport de 2005 des inspections générales (« Les acquis des élèves, pierre de touche de l'école »), l'objet de l'enseignement est l'apprentissage des élèves et non l'évaluation, mais si celle-ci n'est pas un simple appendice du cours, l'évaluation des acquis doit être au cœur de toute démarche pédagogique.

On a l'habitude de distinguer trois grandes formes d'évaluation : l'évaluation diagnostique qui se situe à l'amont des apprentissages (elle permet de faire le point sur les acquis des élèves et éventuellement de vérifier si ceux-ci sont en adéquation avec les prérequis – elle n'est qu'indicative et ne doit jamais être prise en compte dans l'évaluation sommative ; l'évaluation formative (qui est parfois appelée formatrice lorsque l'élève prend une part active dans cette évaluation) ; et l'évaluation sommative qui permet de faire le point sur les acquis des élèves. Il ne s'agit pas de formes d'évaluations cloisonnées intervenant à des moments parfaitement distincts. Ces trois formes d'évaluation participent conjointement à l'efficacité des apprentissages. Ainsi par exemple, dans le sens où elle va informer l'élève et le maître sur les acquis et servir de base à une remédiation, l'évaluation sommative est formative. Les critères de l'évaluation certificative ne s'appliquent pas aux autres formes d'évaluation ; ainsi une évaluation diagnostique, formative ou sommative ne doit pas chercher à être nécessairement discriminante.

Une forme particulière d'évaluation : l'évaluation certificative

On considère généralement que l'évaluation certificative (une épreuve de baccalauréat par exemple) doit satisfaire à certaines conditions :

- Elle doit être valide. Une épreuve valide est une épreuve qui mesure effectivement ce que l'on désire mesurer. Une des dimensions de cette validité est la validité de contenu : l'évaluation doit couvrir un échantillon représentatif du domaine mesuré. Il s'agit de réduire au maximum le caractère aléatoire de l'épreuve.
- Elle doit être fidèle. L'épreuve est fidèle lorsque ses résultats sont identiques quand les individus sont placés dans les mêmes conditions de passation. Évaluer la fidélité d'une épreuve, c'est évaluer l'importance de l'erreur de mesure et s'interroger sur les causes qui affectent la stabilité des observations. Ce qui assure la fidélité d'une évaluation est soit sa

C. L'évaluation au lycée

En dehors de l'examen du baccalauréat (contrôle continu et épreuves terminales), les évaluations au lycée se déroulent dans le quotidien de la classe et c'est sur ces évaluations que s'appuient les bilans trimestriels et de fin d'année.

Dans le cycle terminal, les évaluations ne doivent pas se limiter à des devoirs de « type bac ». L'évaluation doit être en parfaite adéquation avec les apprentissages et les objectifs des programmes. Il s'agit donc de varier les contrôles pour que les enseignants soient en mesure d'évaluer les différents acquis des élèves tels que décrits dans les programmes. Il s'agit aussi de diversifier les moments et les modalités de l'évaluation. Les entraînements écrits et oraux pour préparer aux épreuves du baccalauréat sont importants, mais ils ne sauraient suffire.

Partage d'expérience

Un professeur de sciences économiques et sociales se désespère que beaucoup de ses élèves de terminale n'apprennent pas suffisamment leurs leçons et donc ne peuvent pas mobiliser les connaissances nécessaires dans les devoirs de type baccalauréat qu'il leur propose.

Il est face à un dilemme : les élèves qui ne connaissent pas les contenus attendus ne peuvent pas avoir de « bonnes notes », mais il ne suffit pas de connaître les contenus pour bien réussir ces devoirs de type baccalauréat qui font aussi appel à d'autres compétences. Les élèves ne perçoivent donc pas directement le lien entre l'apprentissage de leurs leçons et la réussite aux évaluations.

Le professeur décide alors d'organiser des « devoirs de connaissances » de façon à pouvoir valoriser, et donc motiver, les élèves qui apprennent leurs leçons. Cela incite certains élèves à travailler davantage, mais cela ne modifie en rien le comportement d'autres élèves. Le professeur se rend compte que ces derniers pensent qu'ils ne sont, de toute façon, pas capables de réussir un devoir de sciences économiques et sociales et donc ne font aucun effort supplémentaire.

Le professeur décide alors de mettre en place un contrôle de connaissances portant sur très peu de contenu ; il l'annonce à ses élèves et leur affirme que tous pourraient facilement obtenir la note maximale. Effectivement les trois quarts des élèves se voient attribuer une note supérieure à 18/20. Le professeur réitère l'expérience et cette fois-ci c'est la quasi-totalité des élèves qui reçoivent une excellente note. Le professeur augmente ensuite progressivement la quantité de contenu évalué et les notes restent très élevées car il a réussi à ce que les élèves prennent confiance en leur capacité à apprendre et à réussir.

Il est souhaitable que les modalités des évaluations soient harmonisées au sein de chaque établissement et fassent l'objet d'une véritable réflexion collective de la part des professeurs de chaque discipline : organisation de devoirs communs de « type bac » avec sujet commun et échange de copies, construction de banques de questions et de sujets (pour des évaluations sommatives comme formatives ou

diagnostiques) au sein des établissements et harmonisation des critères de notation. Cela est nécessaire pour intégrer collectivement l'évaluation aux processus d'apprentissage et assurer une cohérence, d'une part entre les deux niveaux du cycle terminal, et d'autre part entre les différentes classes de même niveau. Rappelons que l'un des domaines sur lesquels le conseil pédagogique est consulté est « la coordination relative à la notation et à l'évaluation des activités scolaires » (décret n° 2010-99 du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement).

Ce qu'il faut retenir

Les évaluations, qu'elles soient diagnostiques, formatives ou sommatives, doivent d'abord être destinées à informer l'élève, sa famille et le professeur des acquis, erreurs, difficultés et maladresses de façon à favoriser une dynamique d'acquisition des savoirs et savoir-faire ; leurs objectifs et critères doivent être explicites et elles doivent être bien articulées avec les apprentissages. L'évaluation doit donc être objectivée et critériée (utilisation par exemple de grilles de correction) ; cela est nécessaire pour que les élèves soient en mesure de s'approprier les objectifs poursuivis ; cela peut aussi rendre possibles des pratiques d'auto-évaluation ou de co-évaluation. Il faut ensuite ajuster les apprentissages et mettre en œuvre les remédiations adaptées. Une bonne articulation entre l'évaluation et les apprentissages nécessite que trois temps soient systématiquement respectés : explicitation des compétences attendues en lien avec les apprentissages ; explicitation précise, grâce à l'évaluation, des compétences acquises et non acquises ; mise en œuvre de stratégies pédagogiques adaptées au bilan réalisé.

Les évaluations n'ont pas toujours à être notées ; lorsqu'elles le sont, il faut tâcher à ne pas viser une quelconque répartition des notes et de toujours avoir comme objectif que toutes les notes soient proches du maximum, car cela signifie que les élèves ont acquis les connaissances et compétences attendues. Il faut en outre réfléchir à la pertinence de tout calcul de moyenne entre notes à statut différent. De façon à ce que les modalités d'évaluation soient harmonisées au sein des établissements et fassent l'objet d'une véritable réflexion collective, les équipes éducatives doivent se saisir collectivement de cette problématique.

Un travail est alors engagé à l'initiative du conseil pédagogique avec pour objectif de partager ces constats avec l'ensemble des équipes pédagogiques et de se donner comme priorité collective l'amélioration des consignes données pour le travail hors la classe.
« L'efficacité du programme "Devoirs faits" repose sur la continuité et la cohérence entre d'une part le temps scolaire et d'autre part le temps familial et périscolaire. Il s'agit en effet d'améliorer la perception qu'ont les élèves du sens des activités proposées et du bénéfice qu'ils peuvent en tirer. Devoirs faits donne ainsi l'occasion aux équipes pédagogiques de réfléchir collectivement à la question du travail personnel… » (« S'informer sur le dispositif "Devoirs faits" » : https://eduscol.education.fr/620/devoirs-faits-une-aide-aux-devoirs-pour-les -collegiens.

Ce qu'il faut retenir

Les consignes sont omniprésentes dans une séance de classe, et de nature très variée. Elles sont un des éléments clés de la mise en activité des élèves et de leur évaluation et nécessitent pour leur conception et leur rédaction une réflexion didactique et pédagogique approfondie. Une mauvaise compréhension des consignes a des impacts délétères sur la confiance des élèves en eux-mêmes et en leurs enseignants, et finalement sur leur réussite en général et le climat scolaire.

6

Mettre en œuvre un travail de groupe efficace dans sa classe

Monique Dupuis

Le travail en binôme ou en groupes plus importants est l'une des modalités de mise en activité des élèves, que ce soit dans le cadre d'une séance de classe ou dans celui d'un travail donné hors la classe, dans le cadre d'un projet par exemple. Quelles que soient les modalités choisies, le travail de groupe repose toujours sur les interactions qui vont se mettre en place entre les personnes et sur la dynamique générée, qu'il s'agisse de collaboration ou de coopération.

L'efficacité de cette modalité de travail dépend de plusieurs paramètres et repose notamment sur l'adéquation entre les objectifs fixés et les modalités de mise en activité des élèves.

1 Le travail de groupe : collaboration et/ou coopération entre élèves

A. De la collaboration à la coopération

Lors d'une activité de groupe, les élèves sont amenés à collaborer, voire à coopérer, selon les objectifs fixés et les modalités de travail.

Si l'on se réfère aux définitions du dictionnaire Le Robert :

- la collaboration est le travail en commun, l'action de collaborer (c'est-à-dire de travailler en commun à quelque chose, avec quelqu'un) ;
- la coopération est l'action de participer à une œuvre commune.

La différence va résider dans la répartition des tâches, et notamment dans sa part de responsabilité et d'implication dans la démarche et les relations qu'entretient chaque élève avec les autres en fonction de l'objectif fixé, et dans sa responsabilité dans la démarche et l'enchaînement des actions. La coopération fait

à échanger entre eux. Ce qui est important c'est que ce bruit soit dû à des échanges au service de l'activité et non à des conversations personnelles. On augmentera la concentration des élèves sur l'activité si :

- l'activité est bien introduite afin de leur permettre de s'y engager pleinement, d'en percevoir l'intérêt, d'y voir un enjeu ;
- les consignes de travail sont précises, explicitées, appropriées par chaque élève ;
- les consignes concernant le comportement, l'éthique du comportement dans le cadre d'une activité de groupe (respect des autres, etc.) sont claires et bien comprises ;
- l'activité est bien réalisable dans le temps imparti ;
- la production finale est réellement utile au bilan collectif réalisé.

D. La question de l'évaluation

Il ne faut pas oublier que les activités de groupe, comme toute activité proposée en classe, ont vocation à contribuer aux apprentissages des élèves. Savoir travailler en groupe, que ce soit dans un contexte de collaboration et/ou de coopération, nécessite un entraînement. Cela s'apprend.

C'est pour cela qu'il est particulièrement pertinent d'impliquer les élèves dans l'évaluation, non seulement des tâches demandées, mais aussi et surtout des compétences mises en jeu dans le cadre des interactions générées par cette modalité de travail. Il est très formateur de les impliquer dans la réflexion sur les attendus en termes de comportement, le choix et la définition des indicateurs, les éventuelles « sanctions » à appliquer, l'évaluation même de leur comportement. L'auto-évaluation est donc à privilégier dans ce registre. Le lien sera opportunément établi avec la formation civique et citoyenne des élèves.

Ce qu'il faut retenir

Outre leur contribution aux apprentissages disciplinaires, les activités de groupe sont l'occasion de contribuer à la formation des élèves dans les domaines du savoir-être, du civisme, de l'autonomie collective.

Il existe des déclinaisons variées de ces activités de groupe, en fonction notamment de l'importance des interactions qu'elles nécessitent et qu'elles vont instaurer au sein du groupe. De la simple collaboration à une véritable coopération, toute une gamme d'activités peut ainsi être conçue en fonction des objectifs de formation fixés.

Elles nécessitent, peut-être plus encore que toutes autres activités, l'adhésion et l'engagement des élèves. De la qualité de la préparation de ces activités, de la façon dont elles vont être amenées, explicitées, mises en œuvre et exploitées, va dépendre l'efficacité de ces activités en termes d'apprentissage.

7

Mettre en activité ses élèves de façon efficace

Monique Dupuis

L'activité de l'apprenant est un facteur primordial de ses apprentissages, et l'activité de l'élève s'entend ici au sens pédagogique du terme, c'est-à-dire qu'elle lui permet d'être intellectuellement actif dans la construction de ses savoirs, de ses compétences : comme le précise Philippe Perrenoud, « apprendre met en œuvre une activité dans laquelle l'élève s'implique personnellement et durablement ».

La question de la mise en activité des élèves est au cœur des préoccupations des enseignants. Outre la question du choix de l'activité, de son adéquation aux objectifs fixés, de ses modalités, une des préoccupations majeures doit être celle de l'adhésion des élèves à ce qui est proposé, de leur implication, de leur motivation, tout apprentissage étant par définition une (re)construction personnelle par celui qui apprend.

Savoir mettre les élèves en activité de façon efficace mobilise plusieurs compétences professionnelles, notamment connaître les élèves et les processus d'apprentissage, prendre en compte la diversité des élèves, leur accorder à tous l'attention et l'accompagnement appropriés, éviter toute forme de dévalorisation à leur égard, maîtriser la langue française à des fins de communication…

1 Concevoir une activité

Cette phase de conception de l'activité nécessite une attention toute particulière, qu'il s'agisse de la créer de toute pièce ou de partir d'une activité déjà construite, proposée dans un manuel par exemple.

Une activité pédagogique est conçue comme une entité qui s'insère dans un scénario, une démarche pédagogique, et doit ainsi avoir certaines caractéristiques dont dépendra son efficience.

Dans cette partie, la focale sera mise sur des activités d'ampleur limitée, incluses dans une séance.

est nécessaire de rappeler clairement l'objectif de l'activité, d'expliciter les « bonnes » réponses attendues au regard des consignes proposées, de revenir sur les difficultés rencontrées et sur leur résolution.

Ce qu'il faut retenir

La mise en activité des élèves requiert qu'elle se fasse dans des conditions propices à leur engagement dans la ou les tâches proposées :

- un contexte propice à la concentration : ambiance apaisée, élèves bien installés, matériel fonctionnel ;
- une activité qui s'inscrit dans une progression pédagogique, qui est introduite et motivée, dont l'objectif principal de formation est identifié et explicité pour permettre aux élèves de comprendre l'enjeu de l'activité et de se projeter ;
- une activité qui stimule l'activité intellectuelle dans laquelle l'élève s'engage en percevant le fait que malgré les éventuelles difficultés cela reste accessible pour lui, qu'il peut réussir (avec ou sans aide) ;
- une consigne claire, explicitée, précisant les modalités de déroulement de l'activité, que l'élève s'approprie et qui lui permet de bien se centrer sur une tâche particulière ;
- un bilan systématique qui valorise l'activité réalisée, l'effort de l'élève, et qui renforce la confiance en l'enseignant.

8

Remédier aux difficultés et consolider les acquis des élèves

Monique Dupuis

Les acquis des élèves relèvent de différents registres (connaissances, savoir-faire, savoir-être) et leur consolidation se fait tout au long de la scolarité, dans une logique spiralaire de remobilisation, en fonction de stratégies pédagogiques différentes selon le type d'acquis. Les acquis ne le seront que s'ils font sens pour l'élève et s'il est en mesure de les mobiliser et de les combiner dans des contextes nouveaux. Ce sont ainsi des objectifs de formation des élèves en termes de compétences qui sont visés *in fine*, la compétence étant conçue comme un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés à bon escient.

Il est normal que les élèves rencontrent des difficultés lors des périodes d'apprentissage et l'enseignant les anticipe autant que faire se peut lorsqu'il prépare ses séances, ses scénarios pédagogiques.

Il est important qu'elles soient repérées et bien identifiées de façon à pouvoir apporter une remédiation rapide et adaptée, que ce soit au cours des séances d'enseignement ou dans le cadre de dispositifs dédiés.

1 Consolider les acquis et renforcer les compétences

A. Des objectifs de formation des élèves en termes de connaissances, capacités, attitudes et compétences

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture fixe les enjeux et objectifs de formation des élèves pour la scolarité obligatoire (*cf.* socle commun de connaissances, de compétences et de culture). Il y est ainsi précisé : « L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un

élèves ; c'est notamment dans ce contexte qu'il peut être utilisé dans une logique de remédiation. Il est important toutefois que l'élève ne passe pas toute son année dans des groupes qui auraient vocation à la remédiation, mais qu'il puisse également bénéficier d'approfondissement et d'accompagnement à l'orientation. Le projet d'accompagnement personnalisé est élaboré par l'équipe pédagogique, soumis au conseil pédagogique et à l'approbation du conseil d'administration (*cf.* sites eduscol.fr et education.gouv). Ce temps d'accompagnement personnalisé peut notamment être utile pour remédier aux difficultés d'organisation ou de méthode de travail des élèves.

Ce qu'il faut retenir

Au-delà des situations d'apprentissages qui permettent de les acquérir, les acquis nécessitent une consolidation tout au long de la scolarité, selon des stratégies pédagogiques variées et adaptées au type d'acquis (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Cette consolidation se fait dans une logique de répétition mais aussi de spiralité (les acquis étant mobilisés régulièrement au service de nouveaux apprentissages).

Un acquis consolidé peut être mobilisé dans des contextes variés au service de la résolution de problématiques nouvelles. Faire face à une situation complexe requiert des compétences spécifiques de l'élève, qui doit alors être en mesure de mobiliser ses ressources personnelles, c'est-à-dire un ensemble d'acquis adaptés. Les compétences se renforcent tout au long de la scolarité.

L'apprentissage nécessite de se confronter à des difficultés nouvelles que l'enseignant anticipe lorsqu'il prépare ses séances. Toutefois, il y aura toujours des difficultés qui persisteront et qui nécessiteront une remédiation, tant au cours des séances que d'une façon plus spécifique. Identifier finement et précisément les difficultés rencontrées par la classe ou par un élève est indispensable pour concevoir et proposer une remédiation adaptée.

Ainsi, consolider les acquis et remédier aux difficultés mobilise des compétences professionnelles spécifiques, notamment :

- construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ;
- évaluer les progrès et acquisitions des élèves : en situation d'apprentissage, repérer les difficultés de élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages ; analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

9

Mettre en œuvre un enseignement explicite

Monique Dupuis

L'enjeu de l'enseignement explicite est bien un enjeu d'équité, au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires. Qu'il s'agisse des programmes des différents niveaux et disciplines, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ou encore du référentiel de l'éducation prioritaire, l'importance et la nécessité d'enseigner explicitement sont soulignées. Dans cette optique, le référentiel de compétences professionnelles des enseignants, praticiens et experts des apprentissages, engage notamment « à rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et à construire avec eux le sens des apprentissages ». La conception et la mise en œuvre d'un enseignement explicite requièrent une bonne maîtrise de la notion même d'explicitation et une réflexion didactique et pédagogique approfondie, partagée au sein des équipes, éclairée par des travaux de recherche.

1 Enseigner plus explicitement : une attente de l'institution pour un enjeu d'équité

A. L'enseignement explicite : une exigence pour la formation de tous les élèves

L'école a pour ambition de permettre à tous les élèves de se doter d'outils intellectuels pour se comprendre, comprendre les autres et le monde. Les programmes et instructions institutionnelles rappellent et précisent les attentes et enjeux de l'enseignement explicite, composante indispensable à la réussite des élèves. Citons notamment :

- le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, dédié aux « méthodes et outils pour apprendre », qui fixe pour objectif de « permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement,

C. Une évaluation explicite au service des apprentissages

Les évaluations contribuent à porter un regard sur les capacités et compétences des élèves. Il est indispensable que ce regard, voire ce « jugement de valeur », soit le plus pertinent, le plus juste possible.

L'évaluation, tant qu'elle n'est pas certificative, est au service des apprentissages. Pour être pertinente et permettre de réellement donner à voir le niveau de maîtrise d'un savoir, d'un savoir-faire, d'une attitude ou d'une compétence, elle doit être suffisamment explicite pour ne pas introduire de biais.

À titre d'exemple considérons un ensemble d'élèves qui ne réussissent pas à faire un exercice, dont l'objectif d'évaluation est pourtant clairement précisé :

- parmi eux, certains n'auront pas réussi car effectivement ils ne maîtrisent pas le savoir, la capacité ou la compétence évaluée ;
- d'autres peuvent avoir échoué uniquement parce qu'ils n'ont pas bien compris la consigne ou l'énoncé en raison d'un problème de maîtrise de la langue française. Parmi eux, certains maîtrisent en fait le savoir, la capacité ou la compétence évaluée ;
- d'autres encore ont échoué car ils n'ont pas pu apprendre correctement leur cours, leur cahier étant particulièrement mal tenu et/ou incomplet. Parmi eux, certains maîtrisent en fait le savoir, la capacité ou la compétence évaluée.

Pour les élèves évoqués dans ces deux derniers points, le fait de leur dire qu'ils ne maîtrisent pas l'objectif fixé est une injustice et est incompréhensible, ils ne pourront pas comprendre la correction qui sera faite.

Cet exemple montre combien il est important de s'assurer qu'il n'existe pas de biais dans l'exercice proposé, mais également d'identifier tout ce qui peut parasiter les apprentissages, afin de garantir la pertinence de l'avis qui sera porté au vu des résultats obtenus par un élève.

En outre, pour qu'une évaluation soit réellement au service des apprentissages, il est important que l'élève comprenne les erreurs qu'il a pu commettre, qu'il perçoive bien la différence entre ses réponses et les attendus de l'enseignant, qu'il ait le sentiment que le regard que l'on porte sur lui est juste.

La phase de correction est donc particulièrement importante : elle nécessite un réel engagement de l'élève dans la comparaison entre sa production et l'attendu, mais également que l'enseignant lui indique clairement la nature de ses erreurs et lui propose une remédiation adaptée. Pour les élèves en plus grande difficulté, ce travail d'accompagnement se fera utilement dans le cadre d'un dispositif d'aide ou de soutien par exemple.

Ce qu'il faut retenir

Tout apprentissage nécessite de surmonter des difficultés, mais pour que ces apprentissages soient pertinents il est indispensable que les objectifs ciblés soient parfaitement identifiés et que l'élève s'y engage activement. Cet engagement nécessite que l'élève perçoive bien ce que l'on attend de lui, qu'il ait conscience de la façon dont il apprend, que les apprentissages fassent sens pour lui. L'enseignement explicite est un véritable défi pour les enseignants et requiert des compétences professionnelles bien maîtrisées.

Enseigner explicitement ne veut pas dire alourdir les séances par de longues explications. Outre la rigueur à avoir pour proposer des consignes précises, donner à voir clairement l'objectif et les attendus de la tâche à réaliser, mettre en œuvre un enseignement explicite, nécessitent un repérage et une identification précise des difficultés rencontrées. C'est notamment en regardant l'élève agir, en échangeant avec lui, en lui donnant l'occasion de décrire ce qu'il fait, ce qu'il perçoit du pourquoi et du comment de la tâche, en lui permettant d'échanger avec les autres, que l'enseignant pourra repérer les obstacles auxquels chacun est confronté et y remédier.

Une attention toute particulière doit être portée à l'évaluation, dont la pertinence et la justesse dépendent de sa qualité explicite, au risque sinon d'engendrer un sentiment d'injustice chez l'élève et d'aboutir à une démotivation.

B. Contribuer à faciliter la fluidité des parcours lors des inter-degrés

Les « contrats didactiques » changent au cours de la scolarité, notamment lors des transitions entre cycles et tout particulièrement entre degrés, et les familles n'ont pas toujours les moyens d'aider leurs enfants à passer d'un contrat didactique à l'autre. Bien des élèves ne perçoivent pas ces changements, ce qui peut être à l'origine d'une chute des résultats. Dans ces contextes, si l'explicitation fait défaut, les élèves ne pourront pas s'approprier les nouveaux objectifs et attendus ; il en résultera un sentiment d'injustice, voire de discrimination, engendrant découragement, voire décrochage (*cf.* dans cet ouvrage le chapitre « Mettre en œuvre un enseignement explicite »).

Partager la réflexion pédagogique et aboutir à des stratégies coordonnées et partagées au service de la fluidité des parcours des élèves constitue un réel défi pour les équipes enseignantes, tant le sujet est complexe. On peut alors regretter que bien souvent les échanges se limitent à évoquer les difficultés spécifiquement rencontrées par certains élèves, à travailler exclusivement autour des dispositifs spécifiques de prise en charge de la difficulté.

Qu'il s'agisse de faire vivre le cycle 3 ou de préparer la transition collège-lycée, un certain nombre de leviers peuvent être identifiés pour un travail collaboratif entre les équipes concernées, travail qui nécessite d'être inscrit dans la durée. Parmi ces leviers, il est particulièrement intéressant d'organiser la réflexion pédagogique partagée selon une réelle logique de démarche :

- partage de constats et diagnostics partagés aboutissant à l'identification de freins ou d'obstacles précis ;
- choix d'un ou deux objectifs ciblés et clairement énoncés ;
- partage d'expérience autour des sujets sélectionnés (pratiques pédagogiques, outils, évaluations…) et si possible observations croisées ;
- élaboration d'un plan d'actions concrètes pour atteindre l'objectif fixé, en tenant compte des réalités, du contexte (adaptation des évaluations, observations croisées, élaboration d'outils communs, conception d'évaluations diagnostiques réalistes et pertinentes, etc.), et en s'appuyant éventuellement sur des ressources extérieures (exemple : l'Observatoire des pratiques en éducation prioritaire de l'académie de Créteil, https://carep.ac-creteil.fr/spip.php?rubrique14 ; ressources du Centre Alain Savary, http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire) ;
- choix de quelques indicateurs communs qui permettront d'évaluer l'impact des actions mises en œuvre ;
- réalisation des actions ;
- bilan au vu des indicateurs choisis et analyse partagée.

Des besoins de formation ou d'accompagnement spécifiques peuvent émerger de cette réflexion partagée, contribuant ainsi également au développement professionnel de chacun.

C. Contribuer aux continuités éducatives

Dans les territoires où l'éducation prioritaire est mise en œuvre, les acteurs éducatifs peuvent être nombreux à intervenir auprès des enfants et des jeunes (aide aux devoirs, animations de quartiers, actions et projets éducatifs partenariaux, etc.). Il est donc indispensable d'articuler les différentes actions éducatives, le travail au sein des équipes pluridisciplinaires et pluricatégorielles, dans un souci de cohérence.

La continuité éducative se construit donc à travers un travail collaboratif avec un objectif partagé de réussite des élèves, que ce soit dans un contexte scolaire, périscolaire ou extrascolaire. Ce travail collaboratif est essentiel et doit être mené dans un contexte de complémentarité des expertises.

Ce qu'il faut retenir

Enseigner en réseau d'éducation prioritaire ne requiert pas de compétences professionnelles spécifiques et pose les mêmes questionnements pédagogiques et didactiques que dans d'autres contextes d'enseignement quand il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre les enseignements disciplinaires. Toutefois, la priorité est donnée, dans tous les champs disciplinaires, au travail des fondamentaux.

Le référentiel de l'éducation prioritaire identifie six priorités auxquelles il convient de porter une attention plus grande, notamment l'importance de conforter une école tout à la fois bienveillante et exigeante. Ces priorités mettent particulièrement l'accent sur l'importance de la dimension collective et collaborative du travail des acteurs impliqués dans les parcours d'apprentissages des élèves, que ce soit pour garantir une cohérence et une progressivité des apprentissages, pour identifier et remédier à leurs difficultés éventuelles, ou dans une logique de continuité éducative.

- une représentation de l'école plus négative : l'élève parle de l'école de manière plus négative ;
- des difficultés d'apprentissage qui se renforcent : des notes qui baissent sans que l'élève n'apparaisse touché, etc. ;
- des comportements qui évoluent : passages plus fréquents à l'infirmerie, motivation en baisse, répétition de comportements inadaptés, violence, etc.

Il s'agit alors d'essayer de faire l'analyse de l'origine de ces changements. La difficulté se situe-t-elle davantage dans le sentiment d'inefficacité ? L'estime de soi a-t-elle été atteinte durablement dans un autre cours ou dans l'ensemble des cours ? L'élève fait-il l'objet de difficultés personnelles extérieures et l'accompagnement doit-il être envisagé à ce niveau ? Quel interlocuteur solliciter pour en discuter et tenter d'inverser la tendance ?

Quelle que soit la réponse apportée, pour les mêmes raisons qu'accrochage et décrochage sont liés aux modalités pédagogiques mises en œuvre au sein de la classe, le rôle du professeur dans le repérage du décrochage, en tant qu'interlocuteur quotidien et privilégié de chaque élève, est majeur.

B. Des modalités d'accompagnement en lien avec la classe : tutorat, mentorat, coopération

Le rôle de l'enseignant est fondamental dans l'accompagnement et l'aide apportée aux élèves dans et en périphérie de la classe.

Différentes formes d'accompagnement s'appuient sur une relation hors ou dans la classe entre pairs, ou entre adulte et élève, cette fois plutôt hors la classe. Dans tous les cas, s'il s'agit de lutter contre le décrochage, il faut garder en mémoire tout ce qui a déjà été évoqué et qui est de nature à renforcer l'accrochage. Le sentiment d'efficacité personnelle, le sentiment d'appartenance à un groupe, le sentiment d'autoréalisation sont notamment les axes majeurs qui doivent présider à la construction de tout dispositif de ce type. Un tutorat qui ne respecterait par exemple le sentiment d'autoréalisation pourrait ne pas produire les effets attendus car il ne renforcerait pas suffisamment l'estime de soi.

Les dispositifs de tutorat entre pairs et soutenus par les adultes, en lien avec le travail de la classe, donnent des résultats tout à fait intéressants. Des dispositifs de type « ambassadeurs de la réussite » ont vu le jour ces dernières années avec des réussites formidables. Ils parient sur la coopération entre élèves en réussite et élèves plus en difficulté dans la réalisation des devoirs, en lien donc avec l'activité du travail de la classe. Si les ambassadeurs sont accompagnés par les adultes, le travail entre pairs se fait « à l'abri » du regard de l'adulte, sans être imposé, favorisant ainsi à la fois la non-dégradation de l'estime de soi et le sentiment d'autoréalisation.

C. La crise du Covid-19 au prisme de la nécessité de ne laisser personne au bord du chemin

La crise que nous venons de traverser à renforcé l'éloignement de tous. Dans cette configuration, le risque de décrochage s'est évidemment accru.

Mais elle a contribué aussi à l'émergence de nombreuses innovations, de nouvelles modalités d'accompagnement et de tutorat, pariant sur la coopération nécessaire pour ne laisser personne au bord du chemin et dont il est permis de penser qu'elles perdureront.

Citons des ambassadeurs de la réussite devenus « numériques », auto-constitués ou érigés sous la direction des enseignants, des tutorats adultes-élèves proches de cours particulier dispensés à distance dans le cadre de « Devoirs faits », des dispositifs aussi d'ambassadeurs du « bien-être », dans chaque classe, destinés à ne laisser personne dans les difficultés qu'il pourrait traverser.

Gageons que cette période aura participé aussi à revisiter et renforcer ce que le professeur peut faire dans le cadre de sa classe, soit dans son rapport pédagogique avec chaque élève, soit dans la mise en œuvre de dispositions favorisant la coopération entre élèves, en investissant aussi des moyens numériques inédits.

Ce qu'il faut retenir

Chaque élève passe une très grande partie de sa scolarité au sein de la classe. Accompagné par le regard du maître et celui de ses camarades de classe, celui également plus distancié de sa famille, il y construit ainsi progressivement une grande part de l'estime qu'il a de lui même et de ses aptitudes à s'engager ou non dans les apprentissages.

Chacun des mots choisis par l'enseignant, chacune des situations pédagogiques et relationnelles organisées dans la classe, chaque évaluation, informelle ou formelle, implicite ou explicite, est de nature à conforter ou non cet engagement, à prévenir ou lutter contre le décrochage.

L'enquête entre générations sur les parcours des lycéens

Dans un lycée, le projet d'établissement s'appuie notamment sur un dispositif baptisé BlaBlaSup qui consiste à multiplier les occasions de rassurer sur la poursuite d'études et permettre aux élèves de s'autoriser des parcours auxquels ils ne penseraient pas ou qu'ils n'oseraient pas emprunter. Ce lycée est rural et défavorisé, les élèves ont de bons résultats au baccalauréat, mais ils ont des parcours post-bac peu diversifiés et peu en relation avec leurs aptitudes.

Dans l'ensemble des actions prévues au programme de BlaBlaSup, le professeur de sciences économiques et sociales, dans le volume des 54 heures consacrées à l'orientation, fait réaliser une enquête téléphonique aux élèves de seconde auprès des anciens élèves qui devraient normalement se trouver en deuxième année d'études supérieures. Lors de chaque appel, un trinôme d'élèves de seconde demande à l'étudiant anciennement élève du lycée :

1. Quelles études il a commencées après le bac.
2. S'il a fait les études qu'il souhaitait après le bac ; sinon, pourquoi ça n'a pas été le cas (résultats scolaires, refus parental, éloignement, impossibilité matérielle, etc.).
3. S'il poursuit ou non en deuxième année sur la même voie ; sinon ce qu'il fait désormais et pourquoi il a changé, s'il a rencontré ou non des difficultés pour changer de voie.

Objectifs :

- l'échange entre un jeune lycéen de 16 ans et un étudiant de 19 ans qui permet la projection ;
- l'objectivation du panel de parcours suivis et des possibilités ;
- la prise de conscience des possibilités de lever certains obstacles ;
- la déconstruction d'un parcours unique, d'une orientation qui enfermerait ensuite ;
- pour l'établissement : le suivi d'une cohorte et la construction d'indicateurs qui seraient indisponibles sinon.

Semaine école-entreprise

On trouvera beaucoup d'exemples de ce type d'événement sur le site du ministère education.gouv.fr (https://www.education.gouv.fr/semaine-ecole-entreprise-7550).

Cette manifestation annuelle est l'occasion de mieux connaître le monde de l'entreprise en proposant des actions qui aident les élèves à développer l'esprit d'entreprendre, mieux s'informer et s'orienter en ayant une vision plus claire des enjeux et du fonctionnement d'une entreprise, les motiver, accroître leur désir d'apprendre en donnant du sens à leurs apprentissages.

Les partenariats école-entreprise en sont donc un des éléments clé. Ils prennent appui sur les conventions qui formalisent des engagements réciproques entre le

ministère de l'Éducation nationale et les branches professionnelles, et sur les accords-cadres passés avec différents acteurs du monde économique.

Ce qu'il faut retenir

Le rôle des professeurs et des équipes éducatives dans l'accompagnement des parcours d'orientation se joue également au sein de la classe.

Une démarche à la fois structurelle et ciblée contribue à diminuer les phénomènes d'autocensure des élèves et des familles, à condition que les équipes éducatives elles-mêmes interrogent leurs représentations et identifient leur capacité d'agir. Chaque enseignant peut ainsi participer, au quotidien, pour ce qui dépend de lui, aux objectifs de réduction des inégalités de destin scolaire.

FONCTIONNEMENT INSTRUMENTAL	
Observations	**Propositions d'adaptation**
L'élève a une lecture superficielle des données. Il oublie certaines conditions du problème. Il ne maîtrise pas les savoirs nécessaires pour comprendre et réaliser l'activité...	Aide à la mise en œuvre des stratégies, des procédures.
L'élève a des difficultés à convoquer les connaissances préalables. Il n'a aucune méthode. Il n'arrive pas à automatiser les procédures.	Apport complémentaire de notions ou de connaissances. Mise en place de procédures écrites.
L'élève a des difficultés à faire des liens entre les connaissances acquises et la situation proposée.	Proposer des supports adaptés : prise d'information facilité, supports mnésiques.
L'élève a des difficultés à réaliser l'activité en structurant sa pensée et ses savoirs. Il n'arrive pas à mettre en place des stratégies (principe des essais et des erreurs).	Apporter des aides dans l'automatisation des procédures. Favoriser la manipulation.
L'élève n'arrive pas à communiquer ses résultats.	Aide humaine pour transcription et reformulation.

FONCTIONNEMENT PSYCHO-AFFECTIF	
Observation	**Propositions d'adaptation**
L'élève se sent incapable d'effectuer la tâche demandée. Il a des difficultés à se lancer dans l'activité. Il éprouve également des difficultés à persévérer.	Valoriser et reconnaître de manière explicite ses compétences, ses efforts, ses progrès.
L'élève n'arrive pas à travailler seul. Il ne fait preuve d'aucune initiative.	Introduire un médiateur : tutorat d'un élève, ou aide humaine.
L'élève éprouve des difficultés à réguler ses émotions et à verbaliser ses pensées.	Mettre en place un environnement favorable à l'expression et aux émotions.
L'élève éprouve des difficultés à s'inscrire sur des projets personnels à moyen terme.	Négocier avec l'élève un contrat par objectif et par paliers.

FONCTIONNEMENT PSYCHO-SOCIAL	
Observations	**Propositions d'adaptation**
L'élève a des difficultés à coopérer, à échanger. Il s'isole.	Développer l'appartenance à un groupe. Construire un cadre sécure.
L'élève a des difficultés à respecter le cadre de fonctionnement de la classe, les codes sociaux. Il ne comprend pas et n'accepte pas les sanctions ou plus largement l'erreur.	Construire un cadre structurant et contenant. Expliciter les règles qui doivent être non négociables et visibles, applicables par tous. Démystifier l'erreur pour qu'elle devienne un réel moment d'apprentissage.

FONCTIONNEMENT COGNITIF	
Observations	**Propositions d'adaptation**
L'élève a un empan mnésique (nombre d'éléments que l'on peur restituer immédiatement après les avoir entendus) très réduit en fonction de son âge. Il a des difficultés à retenir un texte ou à écouter le son. Il ne met en place aucune stratégie de mémorisation.	Mettre en place de multiples supports d'aide à la mémorisation : tables de multiplication rappel de leçon, de règles grammaticales, mathématiques, géographiques, historiques...
L'élève a des difficultés à s'exprimer oralement. Sa communication est très réduite.	Favoriser les temps d'échanges en mettant les élèves en situation favorable. Proposer des outils de communication : dessin, geste, ordinateur, diaporama...
L'élève n'arrive pas à se concentrer sur la totalité de l'activité. On observe une fatigabilité mentale.	Aménager des temps de repos ou des durées de travail différenciées en fonction des tâches et de leur complexité.
L'élève a une exécution très lente des tâches demandées.	Aménager la tâche autant sur sa longueur que sur son temps de réalisation.
L'élève est incapable de travailler en autonomie.	Proposer des fiches méthodologiques accompagnées de fiches d'auto-évaluation.
L'élève a des difficultés de gestion de l'espace autant proche qu'éloigné.	Mettre en place des repères spatiaux.
L'élève n'arrive pas à gérer le temps : absence de chronologie et de connecteurs temporels.	Mettre en place des repères temporels.

RELATION AUX SAVOIRS	
Observations	**Propositions d'adaptation**
L'élève éprouve des difficultés pour donner du sens social à l'école et à son travail d'écolier.	Proposer des activités concrètes, proches de ses attentes environnementales.
L'élève éprouve des difficultés à donner du sens à l'activité ou à la tâche.	Définir pour chaque activité ou chaque tâche le but à atteindre.
L'élève éprouve un blocage sur les tâches d'apprentissage : refus de s'engager, colère, bavardage...	Mettre en place un accompagnement personnalisé. L'enseignant doit savoir être à l'écoute et à disposition.

La lecture expressive en français

La lecture expressive offre une opportunité d'expression orale peu chronophage et mobilisant plusieurs compétences. L'enseignant propose une période de passage pendant laquelle chaque cours débute par les prestations de deux ou trois élèves. Tous les élèves de la classe doivent passer, mais ils déterminent eux-mêmes la date. Il leur demande de choisir un court extrait d'un texte littéraire (une vingtaine de lignes) et de justifier brièvement leur choix. L'exercice permet de travailler le placement de la voix, la posture, l'engagement de l'élève, ainsi que les capacités argumentatives. Et cela représente également un entraînement à l'examen. On peut l'évaluer (avec une note faiblement coefficientée) en laissant la possibilité à l'élève de retravailler et de recommencer lors d'une séance ultérieure (la nouvelle note effaçant la première). Les élèves les plus désinhibés s'inscrivent les premiers et les prestations engagées en libèrent d'autres de la peur du regard de leurs camarades. L'exercice peut créer une belle émulation et quelques surprises avec des élèves traditionnellement réservés.

L'EAF et le Grand oral supposent un accompagnement spécifique, tout comme l'oral du DNB. La vidéo d'entraînement à la maison permet à l'élève de travailler progressivement les compétences attendues : contrôler son débit, utiliser ses notes (pour l'EAF), gérer le temps, etc.

Ce qu'il faut retenir

La langue est un outil indispensable d'acquisition des savoirs. Le français employé en classe recoupe la langue générique et le langage des disciplines, à la fois transversal et spécialisé. Les difficultés liées à la maîtrise de la langue peuvent être d'ordre lexical, syntaxique, associées à la compréhension des consignes ou à la surcharge cognitive. La formulation écrite et orale des connaissances par les élèves leur permet de s'approprier les savoirs.

Pour faire progresser les élèves dans chaque discipline en travaillant la maîtrise de la langue, l'enseignant se doit d'abord d'être exemplaire dans son usage de la langue, à l'oral comme à l'écrit, et bienveillant face aux erreurs linguistiques de ses élèves. Le travail sur le lexique prend plusieurs dimensions : définir ou redéfinir le lexique transversal, consolider la maîtrise du lexique des disciplines, expliciter les tâches exprimées par les verbes de consignes. Il est également important de laisser les élèves s'exprimer à l'oral pour construire leurs savoirs et de diversifier les écrits d'apprentissage qui contribuent à l'appropriation.

Au cours de leur scolarité dans le secondaire, les élèves passent trois épreuves orales, l'une pour le DNB et deux pour le baccalauréat général et technologique (l'épreuve anticipée de français en classe de première et le Grand oral en terminale). Ces épreuves font appel à de très nombreuses compétences. Les critères d'évaluation portent sur la solidité des connaissances du candidat, les éléments de maîtrise de la langue transversaux à l'écrit et à l'oral et ceux qui sont spécifiques à l'oral.

L'ensemble des compétences requises pour ces épreuves orales suppose un apprentissage progressif. Au cycle 1, les élèves s'initient à un oral décontextualisé, l'oral scriptural. Au cycle 2, ils découvrent différents exercices oraux formalisés les préparant à la prise de parole en continu (le récit, l'exposé) et en interaction (le débat). Aux cycles 3 et 4, ils pratiquent la mise en voix de textes et les exercices de l'exposé et du débat se complexifient progressivement. Au lycée, l'argumentation et l'engagement personnel de l'élève prennent une place plus importante.

Liste des sigles utilisés dans l'ouvrage

AESH : accompagnant d'élèves en situation de handicap
AP : accompagnement personnalisé
ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles
ATSS : agents administratifs, techniques, sociaux et de santé
ATTEE : agents techniques territoriaux des établissements d'enseignement
BEP : besoins éducatifs particuliers
BEP : brevet d'études professionnelles
BOEN (BO) : bulletin officiel de l'Éducation nationale
BTS : brevet de technicien supérieur
BUT : bachelor universitaire de technologie
CAER : concours d'accès à l'échelle de rémunération
CAER-PA : concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés
CAER-PC : concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés
CAFEP : certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement du privé
CAFIPEMF : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur
CAP : certificat d'aptitudes professionnelles
CAPEPS : certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive
CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP : certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel
CASNAV : centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CCF : contrôle en cours de formation
CDI : centre de documentation et d'information
CEE : conseil d'évaluation de l'école
CESC : comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
CFA : centre de formation par apprentissage
CFG : certificat de formation générale
CIO : centre d'information et d'orientation
CLA : classe d'accueil
CLIN : classe d'initiation
CLIS : classe pour l'inclusion scolaire
CNDP : centre national de documentation pédagogique
CNED : centre national d'enseignement à distance
CNESCO : conseil national d'évaluation du système scolaire
CPE : conseiller principal d'éducation
CPGE : classe préparatoire aux grandes écoles

CRPE : concours de recrutement de professeurs des écoles
CSAIO : chef du service académique d'information et d'orientation
CSP : conseil supérieur des programmes
CVC : conseil de la vie collégienne
CVL : conseil de la vie lycéenne
DDFPT : directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques
DEPP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO : direction générale de l'enseignement scolaire
DHG : dotation horaire globale
DNB : diplôme national du brevet
DRAIO : délégué de région académique à l'information et à l'orientation
DSDEN : direction des services départementaux de l'Éducation nationale
DUT : diplôme universitaire technologique
EAC : éducation artistique et culturelle
EAF : épreuves anticipées de français
EANA : élèves allophones nouvellement arrivés
ECTS : *European Credit Transfer System*
EDD : éducation au développement durable
EFIV : enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
EHP : élève à haut potentiel
EMC : enseignement moral et civique
EMI : éducation aux médias et à l'information
ENS : école normale supérieure
EP : éducation prioritaire
EPI : enseignement pratique interdisciplinaire
EPLE : établissement public local d'enseignement
EPS : éducation physique et sportive
EREA : établissement régional d'enseignement adapté
ESPE : écoles supérieures du professorat et de l'éducation
ESS : équipe de suivi de scolarisation
FLE : français langue étrangère
FLS : français langue de scolarisation / langue seconde
GPDS : groupe de prévention du décrochage scolaire
IA-DASEN : inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'Éducation nationale
IA-IPR : inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional
IEN : inspecteur de l'Éducation nationale
IEN-ASH : inspecteur de l'Éducation nationale – adaptation scolaire et handicap
IEN-CCPD : inspecteur de l'Éducation nationale – chargé d'une circonscription du premier degré
IEN-ET/EG : inspecteur de l'Éducation nationale de l'enseignement technique et de l'enseignement général

IEN-IO : inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation
IGAENR : inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche
IGEN : inspection générale de l'Éducation nationale
IGESR : Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
IH2EF : institut des hautes études de l'éducation et de la formation
IME : institut médico-éducatif
INE : identifiant national élève
INSPE : institut national supérieur du professorat et de l'éducation
ITEP : institut thérapeutique, éducatif et pédagogique
LEA : lycées d'enseignement adapté
LGT : lycée général et technologique
LMD : licence-master-doctorat
LSU : livret scolaire unique
MDPH : maison départementale pour le handicap
MEEF : métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
MLDS : mission de lutte contre le décrochage scolaire
MPA : matériel pédagogique adapté
ONISEP : office national d'information sur les enseignements et les professions
PAF : plan académique de formation
PAI : projet d'accueil individualisé
PAP : plan d'accompagnement personnalisé
PDMF : parcours de découverte des métiers et des formations
PERDIR : personnel de direction
PIAL : pôle inclusif d'accompagnement localisé
PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves
PLP : professeur de lycées professionnels
PNF : plan national de formation
PP : professeur principal
PPCR : parcours professionnels, carrières et rémunérations
PPPE : parcours préparatoire au professorat des écoles
PPRE : programme personnalisé de réussite éducative
PPS : projet personnalisé de scolarisation
PsyEN : psychologue de l'Éducation nationale
QUADAPS : questionnaire d'aide à la décision d'ajustement du parcours scolaire
RAEP : reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle
RASED : réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP : réseau d'éducation prioritaire
RNCP : répertoire national de la certification professionnelle
SAIA : services académiques d'inspection de l'apprentissage
SCCC (S3C) : socle commun de connaissances, de compétences et de culture

SDEI : service départemental de l'école inclusive
SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté
SES : sciences économiques et sociales
SESSAD : service d'éducation spéciale et de soins à domicile
SGA : secrétaire général d'académie
STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives
STI : sciences et technologies industrielles
STS : section de technicien supérieur
SVT : sciences de la vie et de la Terre
TP : travaux pratiques
TPE : travaux personnels encadrés
UFA : unité de formation par apprentissage
ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire
UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants
VAE : validation des acquis de l'expérience
VAP : validation des acquis professionnels