



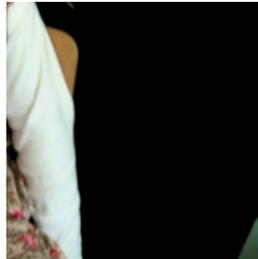
LES **AVIS**
DU CONSEIL
ÉCONOMIQUE
SOCIAL ET
ENVIRONNEMENTAL



**Une école de la réussite
pour tous**

Marie-Aleth Grard

Mai 2015



RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
LIBERTÉ - ÉGALITÉ - FRATERNITÉ



CONSEIL ÉCONOMIQUE
SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL


Les éditions des
Journaux officiels

2015-13
NOR : CESL1100013X
Jeudi 28 mai 2015

JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Mandature 2010-2015 – Séance du 12 mai 2015

UNE ÉCOLE DE LA RÉUSSITE POUR TOUS

Avis du Conseil économique, social et environnemental
présenté par

Mme Marie-Aleth Gard, rapporteure

au nom de la

section de l'éducation, de la culture et de la communication

Question dont le Conseil économique, social et environnemental a été saisi par décision de son bureau en date du 23 septembre 2014 en application de l'article 3 de l'ordonnance n° 58-1360 du 29 décembre 1958 modifiée portant loi organique relative au Conseil économique, social et environnemental. Le bureau a confié à la section de l'éducation, de la culture et de la communication la préparation d'un avis intitulé : *Une école de la réussite pour tous*. La section de l'éducation, de la culture et de la communication présidée par Philippe Da Costa, a désigné Mme Marie-Aleth Gard comme rapporteure.

Sommaire

■ Synthèse de l'avis	7
■ Avis	13
■ Introduction	13
■ Un système éducatif qui trie dès le départ	15
■ Inégalités scolaires et origines sociales étroitement liées	15
■ Des parcours scolaires sans issue	17
■ Médicalisation abusive de l'orientation scolaire	18
■ Individualisation : risque de déconnexion de l'élève des savoirs de la classe	21
■ L'éducation prioritaire seule réponse au rapport école et milieux populaires ?	21
■ Tous les enfants ne sont pas d'emblée en connivence avec l'école	22
■ Des initiatives et des pratiques diverses pour la réussite de tous	23
■ De l'école primaire à la fin du collège	23
➤ Au commencement du parcours scolaire	23
➤ Un accrochage cognitif et culturel juste	24
➤ Tout repose sur l'observation, levier essentiel	25
➤ « J'ai besoin des parents, j'ai besoin de les connaître »	26
■ Des écoles élémentaires aux pratiques pédagogiques inclusives	27
➤ Tous capables ! Une école ouverte et des classes multi-niveaux	27
➤ Pédagogie différenciée pour prendre en charge l'hétérogénéité	29
➤ « Entreprendre pour apprendre »	31
➤ L'école est une classe de découverte permanente	33
➤ Pratiques théâtrales et coopératives	34

➤ « Les enseignants ne doivent pas être des militants mais des experts ! »	35
➤ Quinze ans d'expérience Freinet dans un groupe scolaire	37
➤ La recherche pour comprendre une école qui réussit	39
➤ Les territoires ruraux : une réalité complexe mal connue	40
■ Des Collèges en marche pour la réussite de tous	44
➤ Mixité sociale et réussite de tous, ça peut aller ensemble !	44
➤ Principal, enseignants et parents autour d'un thé !	45
➤ Et si on essayait la pédagogie Freinet au collège ?	46
➤ Une évaluation par compétence et des élèves qui « choisissent » leurs professeurs	48
➤ Partager des lectures pour prendre confiance en soi	50
➤ Innovant, socialisant et à taille humaine	50
➤ Un internat pas comme les autres	52
➤ Du français, en passant par la technologie pour arriver à la randonnée pédestre	53
➤ La web-radio un outil motivant	54
■ Des pédagogies et des dispositifs innovants	54
➤ La « Classe inversée »	54
➤ Morbihan - Ateliers « Intelligences multiples » à l'école	56
➤ Intelligences multiples... au collège.	58
➤ Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI)	58
➤ Une dynamique à construire d'abord dans la classe	59
➤ « Liberté, égalité, fraternité » en actes dans un lycée	60
➤ Résumé de l'exposé des élèves devant la section éducation, culture et communication du CESE	61
■ Dans des territoires ultramarins	63
➤ La Réunion	63
➤ La Nouvelle Calédonie	66
➤ Mayotte	67
■ Territoires et partenaires pour la réussite de tous	68
➤ Acteurs de quartier, élus locaux, travailleurs sociaux, enseignants, associations : tous ensemble pour la réussite de tous les enfants	68
➤ Du soutien pour des enfants de CP	70

» « <i>En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir</i> »	70
■ Préconisations	72
» Une école inclusive	72
» Mixité sociale et scolaire	73
» Une politique publique qui soutient et évalue les initiatives	73
■ Un traitement plus inclusif des difficultés scolaires pour tous et dans tous les territoires	73
» Prévenir les difficultés scolaires dès la maternelle	73
» Réduire les inégalités dans l'orientation scolaire	74
» Essaimage du référentiel de l'éducation prioritaire	77
» Porter une attention particulière aux territoires ultramarins	77
■ Ouvrir davantage l'école « lieu social »	78
» Découverte et compréhension du milieu	78
» Les parents, un maillon essentiel	79
■ Des pratiques pédagogiques innovantes	81
■ Renforcer la formation	84
■ Gouvernance et essaimage	85
■ Déclaration des groupes	87
■ Scrutin	106

Annexes 108

Annexe n° 1 : composition de la section de l'éducation, de la culture et de la communication	108
Annexe n° 2 : liste des personnes auditionnées dans le cadre de la saisine	110
Annexe n° 3 : composition du groupe Croisement	116
Annexe n° 4 : liste des personnes et lieux visités	117
Annexe n° 5 : merci aux contributeurs de la plateforme www.reussitedetous.lecese.fr	120
Annexe n° 6 : table des sigles	125
Annexe n° 7 : témoignages de parents vivant dans la grande pauvreté du parcours scolaire de leurs enfants	127
Annexe n° 8 : témoignages d'enfants sur l'école	129
Annexe n° 9 : suite des auditions présentées dans la partie II	131
Annexe n° 10 : bibliographie	134

UNE ÉCOLE DE LA RÉUSSITE POUR TOUS¹

Synthèse de l'avis

Depuis de longues années, études et rapports aboutissent à un même résultat : loin de combler les inégalités dues à l'origine sociale ou culturelle des enfants, l'école française renforce ces inégalités. Le rapport du CESE *Les inégalités à l'école* (Xavier Nau, avis et rapport n° 2001-09, septembre 2011) a clairement exposé et analysé cette situation et proposé des pistes de transformation de l'école. Depuis, la loi de Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 insiste sur la nature inclusive de l'école, ce qui doit en faire le lieu de la réussite pour tous. Permettre à tous les enfants, à tous les jeunes de s'insérer pleinement dans la société, d'être acteurs, chercheurs, responsables, autonomes, de se former à devenir citoyen dans une démocratie : tel est le défi que l'école doit absolument relever.

Il est nécessaire d'entendre la parole des parents les plus éloignés de l'école pour cause d'exclusion sociale. Ceux-ci nous disent ici avec leurs mots ce que confirment les études statistiques : notre système éducatif trie dès le début de la scolarité. Si nous voulons que l'école soit bien celle de la réussite de tous, il est important de se confronter à cette réalité. Soyons certains de n'abandonner aucun enfant, ensuite nous pourrions envisager toutes les autres situations.

L'éducation prioritaire est l'une des réponses apportées pour lutter contre les inégalités scolaires. Les travaux de la recherche sur ce sujet montrent que ça ne peut pas être la seule réponse. Il faut également suivre d'autres pistes.

Ces pistes sont dans l'école elle-même, qui porte en elle ses propres forces. Ce sont toutes ces personnes, ces équipes pédagogiques, ces établissements scolaires qui cherchent, créent, innovent dans le but de ne laisser aucun élève au bord de la route. Ils sont nombreux, peu connus. Ces lieux où l'école s'invente au quotidien, dont plusieurs ont été étudiés par des équipes de chercheurs, ouvrent des voies qui devraient permettre de surmonter cet obstacle du déterminisme social auquel se heurte l'école.

En restant sur les âges de la scolarité obligatoire, les nombreuses auditions menées ont permis d'entendre l'expérience d'acteurs de l'école, de la maternelle au collège ; tous ont pris à bras le corps cette question de la réussite de tous. Ils n'ont pas développé des théories. Ils ont raconté ce qu'ils vivent avec les élèves, concrètement. Tous cherchent et s'adaptent aux besoins de leurs élèves pour tenter de faire de l'école un lieu du plaisir d'apprendre, sans abandonner l'exigence du savoir ; un lieu de la réussite de tous.

L'école n'étant pas le seul lieu d'éducation des enfants et des jeunes, il était important d'entendre comment des projets communs entre des écoles, des collèges et des territoires peuvent naître. Comprendre ce qu'ils apportent à l'enfant, dans un tissu de relations où ses parents ont une place privilégiée. Comprendre ce qu'ils apportent aux enseignants dans l'enrichissement de leurs pratiques croisées.

Des auditions de toutes ces vies de classes, d'écoles, de collèges et de territoires émergent des voies encore peu explorées dans l'école française. Elles se révèlent bénéfiques pour tous les élèves, de celui qui est le plus en difficulté à celui dont la scolarité est la plus facile, même si elles restent évidemment perfectibles.

¹ **L'ensemble du projet d'avis a été adopté au scrutin public par 130 voix, 4 contre et 35 abstentions** (voir l'ensemble du scrutin en annexe).

Ce sont ces voies qui justifient les préconisations suivantes.

Le CESE tient à souligner trois principes qui fondent ces préconisations.

- **Une école inclusive.**
- **Une école où la mixité sociale et scolaire est une situation normale.**
- **Une école pour laquelle la politique publique soutient et évalue les initiatives.**

Les préconisations :

Un traitement plus inclusif des difficultés scolaires pour tous et dans tous les territoires

Le CESE recommande de :

Prévenir les difficultés scolaires dès la maternelle

- en garantissant pour tout enfant une place en maternelle dès deux ans, prioritairement dans les réseaux d'éducation prioritaire et dans les territoires à faible densité ;
- en évitant les fermetures d'école ou de collège dans les communes déjà mal desservies par les services publics ;
- en engageant une concertation avec les collectivités territoriales afin d'actualiser le périmètre de compétences des communes en matière de dépenses obligatoires et de dépenses facultatives ;
- en renforçant les Réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté (RASED), particulièrement dans les territoires ruraux, et en privilégiant la classe comme lieu de leur action ;
- en poursuivant et en pilotant le dispositif « plus de maîtres que de classes ».

Réduire les inégalités dans l'orientation scolaire

- en mettant en place des actions communes entre les Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les autres classes du collège accueillant ces sections ; en rediscutant de l'affectation des élèves dans les classes de SEGPA en fin de 6^e, avec des modalités adaptées durant la 6^e ;
- en améliorant la procédure d'affectation dans les sections de l'Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH) (Classe pour l'inclusion scolaire [CLIS], Unité localisée pour l'inclusion scolaire [ULIS] et SEGPA) par une information claire des parents, par leur participation effective à la décision d'affectation et par la suppression du volet social des dossiers d'affectation ;
- en donnant vraiment à ces affectations un caractère de réversibilité par une évaluation annuelle ;
- en développant les unités d'enseignements dans les écoles maternelles et élémentaires ;
- en favorisant et en multipliant tous les dispositifs qui permettent à tous les enfants de grandir ensemble.

Essaimer le référentiel d'éducation prioritaire

- en faisant du référentiel de l'éducation prioritaire le référentiel d'une « école de la réussite de tous » ;
- en facilitant les échanges pédagogiques entre les zones prioritaires et les autres écoles ou établissements.

Porter une attention particulière aux territoires ultramarins

- en permettant une scolarisation de tous les élèves dans les mêmes conditions que sur le reste du territoire national ; en élaborant des plans spécifiques de construction, de rénovation et de rétrocession des bâtiments scolaires et des terrains aux communes ;
- en développant prioritairement, dans le cadre des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et donc de l'université, la formation continue des enseignants dans ces territoires, en insistant sur la formation aux langues vernaculaires et aux cultures du territoire. La création d'une ESPE à Mayotte est une priorité.
- En clarifiant le pilotage des plateformes de suivi et d'appui aux jeunes décrocheurs et en rendant effectif le fonctionnement de ce dispositif dans tous les territoires ultramarins, y compris à Mayotte.

Ouvrir davantage l'école « lieu social »

Le CESE recommande de :

Faciliter la découverte et la compréhension du milieu

- en organisant des temps de rencontre et de formation entre tous les acteurs du Projet éducatif territorial (PEDT) à l'occasion de l'arrivée de nouveaux personnels dans l'école et le collège ainsi qu'en ouvrant l'école aux partenariats avec tous ces acteurs ;
- en développant les co-formations et les formations communes entre enseignants, acteurs et animateurs de territoires afin de faciliter les liens et la compréhension mutuelle ;
- en dotant tous les établissements d'au moins un lieu, où les enseignants peuvent se réunir et travailler seuls ou en équipe.

Considérer les parents comme un maillon essentiel

- en reconnaissant les parents comme premiers éducateurs de leurs enfants par le développement de la présence de tous les parents, sans aucune exclusion, dans les écoles et les collèges dans des moments formels ou informels et en cherchant les modalités les plus appropriées à la venue des parents qui ont le plus de mal à entrer dans l'école ;
- en multipliant les espaces parents dans les écoles et collèges, chaque espace étant animé par une personne extérieure au corps enseignant ;
- en permettant aux parents délégués de bénéficier d'une formation et en réfléchissant avec les partenaires sociaux à la création d'un statut de délégué de parents.

Des pratiques pédagogiques innovantes

Les pratiques pédagogiques doivent permettre la réussite de tous, telle qu'elle a été envisagée dans la première partie. Pour cela le CESE recommande :

- que l'enjeu des apprentissages soit compréhensible par tous les élèves ;
- de suivre les cycles de trois ans pour respecter les temps de l'élève ;
- de développer les pédagogies coopératives. Ces pédagogies rendent les élèves actifs, chercheurs, capables d'autonomie ; pour cela utiliser les ressources offertes par la recherche ;
- de multiplier les travaux communs par projets ; ils favorisent l'acquisition des savoirs, valorisent les compétences, développent l'estime de soi ;
- d'être attentif à l'apprentissage de la démocratie à l'école, par l'instauration de temps de paroles constructifs et par la participation des élèves à l'élaboration des règlements de l'école ou du collège ;
- de pratiquer une évaluation objective, constructive, qui encourage les élèves et leur donne des repères communs ;
- de donner à tous les élèves les moyens de faire leur travail personnel sur le temps éducatif (scolaire et temps du PEDT) dans le cadre et avec les ressources de l'établissement scolaire ;
- que des programmes de recherche, notamment sous forme de recherches-actions, soient commandés par l'Éducation nationale aux laboratoires et organismes de recherche.

Renforcer la formation

Le métier d'enseignant exige des pratiques professionnelles qui ne s'improvisent pas. Le développement et l'évolution de la formation initiale et continue sont des nécessités. Le CESE recommande :

- d'inclure dans les programmes des ESPE toutes les formations nécessaires pour la mise en place des préconisations des paragraphes 1, 2 et 3, dont : l'écoute, le dialogue, la connaissance du développement de l'enfant, la gestion des conflits, la connaissance des milieux sociaux, la pédagogie, l'évaluation, l'utilisation des outils pédagogiques, les didactiques des disciplines ;
- de donner à tous les enseignants un temps de réflexion et de travail de groupe sur le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation de juillet 2013 puis d'écrire un chapitre du projet d'école ou d'établissement sur l'éthique du métier ;
- d'institutionnaliser l'analyse collective de pratiques ;
- de développer les formations de l'ensemble des personnels d'une école ou d'un collège autour des thèmes du projet d'établissement.

Gouvernance et essaimage

Les principaux de collège, les Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN pour les écoles primaires) et les Inspecteurs d'académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR pour les collèges) ont un rôle prépondérant dans une « école de la réussite pour tous ». Le CESE recommande de :

- former l'ensemble des personnels d'encadrement à l'animation d'une équipe et au travail collectif et collégial, en particulier dans le domaine pédagogique ;
- faciliter les mouvements d'enseignants volontaires d'un établissement à un autre, pour un temps donné, avec un retour garanti sur le poste d'origine, afin de permettre l'essaimage des pratiques ;
- mettre en place une réflexion approfondie sur une évaluation des enseignants qui ne soit pas liée uniquement à l'évolution de la carrière ;
- réfléchir aux différentes formes de reconnaissance et de valorisation du travail des enseignants.

Avis

Introduction

« J'aimerais que tous les enfants du monde puissent aller à l'école pour apprendre à être quelqu'un. » Brian, 10 ans.

Une école de la réussite pour tous est une école qui permet à chaque jeune de s'insérer pleinement dans la société, d'être acteur, chercheur, responsable, autonome, de se former à devenir citoyen dans une démocratie. C'est l'objectif assigné au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Le débat existe pour savoir si la limitation à 16 ans de l'âge de la scolarité obligatoire peut permettre d'atteindre cet objectif mais force est de constater qu'une part significative des élèves n'atteint pas ce socle ni même la maîtrise d'un certain nombre d'outils fondamentaux, ce qui les conduit soit à l'échec dans la poursuite ultérieure d'études soit à une sortie du système scolaire sans qualification ni diplôme, conduisant nombre d'entre eux à grossir les rangs des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en formation ni étudiants, désignés dans les pays anglo-saxons sous l'acronyme « *Neet* », « *Not in education, employment or training* » (Antoine Dulin, *Sécuriser les parcours d'insertion des jeunes*, avis n° 2015-08 du CESE, mars 2015).

Cela nous a conduits à faire le choix de concentrer notre réflexion sur la scolarité obligatoire : la réussite pour tous dont nous parlons ici, est bien que chaque jeune atteigne le socle commun de connaissances, de compétences et de culture dans ce cadre. Cela bien évidemment ne saurait épuiser le débat plus général sur les missions de l'école et les suites de cette scolarité.

Ce constat n'est pas original. Le CESE l'avait formulé dès l'avis portant sur *Les inégalités à l'école* (Xavier Nau, avis et rapport n° 2001-09, septembre 2011) où figuraient déjà d'importantes préconisations pour y remédier.

La spécificité du présent avis porte à la fois sur la façon d'aborder le sujet, sur le questionnement qu'il porte et sur la méthode utilisée.

En effet il aborde la question de la réussite en mettant l'accent sur les publics les plus défavorisés, notamment ceux marqués par la grande pauvreté. Non pas parce qu'il considérerait que le problème de l'échec ne touche que ces publics mais parce que, comme le précise le texte de cette saisine « *l'action en faveur des publics les plus défavorisés et de leurs apprentissages conduit en réalité à améliorer la réussite de tous...* » : à travers cette priorité, c'est bien l'amélioration des résultats de tous qui est visée.

Rappelons ici la définition de la grande pauvreté votée au Conseil économique et social le 11 Février 1987 dans le rapport *Grande pauvreté et précarité économique et sociale* présenté par Joseph Wresinski : « *La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer des responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible.* » Cette définition a été reprise

par les Nations Unies, en particulier dans les travaux de la commission et du conseil des droits de l'Homme sur les droits de l'Homme et l'extrême pauvreté.

Cet avis entend partir du constat que dans de multiples lieux, des écoles, des collèges, cette question de la réussite pour tous est prise en main : des enseignants, des équipes éducatives, des familles, des partenaires de l'école se mobilisent par des initiatives de toute nature. Il s'agit d'en rendre compte, d'en mesurer l'intérêt et les limites en recherchant ce que l'on peut en tirer comme leçons pour construire des politiques publiques qui permettent cette indispensable réussite pour tous.

Cette approche et ce questionnement s'accompagnent d'une méthode de travail atypique qui se veut adaptée à l'objet.

Cette auto-saisine du CESE est originale puisque pour la première fois une section du CESE s'est trouvée associée dans ses travaux à un inspecteur général de l'Éducation nationale, Jean-Paul Delahaye, missionné pour travailler en lien avec notre section et chargé lui-même d'un rapport demandé par madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche sur le thème « Grande pauvreté et réussite scolaire »².

Nos travaux sur une école de la réussite pour tous ont été menés en collaboration étroite avec cette mission, 200 auditions se sont déroulées au CESE et au ministère de l'Éducation nationale. L'inspecteur général et la rapporteure sont intervenus lors de la réunion des recteurs d'académie et directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN) du 13 janvier 2015 pour expliquer leurs travaux. Tous deux sont allés dans huit académies à la rencontre des acteurs de l'éducation. La section de l'éducation, de la culture et de la communication a effectué deux déplacements sur le terrain, l'un à Mons en Barœul pour rencontrer chercheurs et enseignants, ainsi qu'à Lille-Fives pour écouter les enseignants et acteurs de quartier, l'autre à Torcy au groupe scolaire du Bel Air.

Au tout début de nos travaux, (dès octobre 2014) le CESE a mis en place, à la demande de la rapporteure, une plate-forme (www.reussitedetous.lecese.fr) qui permette à toute personne qui le souhaitait d'apporter sa contribution sur *Une école de la réussite pour tous*. Cette plate-forme permet également de visionner les auditions qui se sont déroulées en section au CESE.

Méthode originale également puisque la section a travaillé en « Croisement des savoirs » avec un groupe formé par la rapporteure. Ce groupe est composé de cinq chercheurs, cinq enseignants, cinq parents « solidaires », cinq acteurs de quartier et neuf parents en situation de grande pauvreté. Ce « Groupe Croisement » est allé avec la section à Mons en Barœul et Lille-Fives, il a travaillé ensuite plusieurs journées sur les auditions effectuées au CESE par la section. Puis animé par un professionnel, ce groupe et la section ont travaillé durant trois réunions de section ensemble afin de faire émerger des propositions pour une école de la réussite pour tous.

Le recours (limité) à des chercheurs n'a pas la prétention d'être exhaustif et n'est pas là pour rendre compte de la diversité des apports de la recherche en ce domaine mais simplement pour servir de contrepoint à ces témoignages, auditions et visites.

La participation active de personnes qui vivent la grande pauvreté au quotidien nous a permis d'éclairer d'un autre regard nos travaux, et nous l'espérons, de mieux comprendre les mécanismes d'exclusion qui empêchent la majeure partie des enfants de familles défavorisées de réussir à l'école.

² <http://www.education.gouv.fr/cid88768/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous.html&xtmc=grandepauvretereussite>

Un système éducatif qui trie dès le départ

« J'ai arrêté l'école à 15 ans et demi. En 3^e SEGPA je n'ai pas passé le Certificat de formation générale (CFG), les profs n'ont pas voulu m'inscrire. Après ils voulaient tout décider pour moi. Là-bas on ne te demande pas ce que tu veux faire. » Flavie, jeune adulte.

La réussite pour tous à l'école est une question cruciale pour l'ensemble de la société. Les inégalités à l'école persistent voire s'aggravent. Le CESE souhaite rappeler brièvement le constat établi en 2011, partagé par ailleurs, en enrichissant de témoignages de parents issus de milieux défavorisés, et en donnant également la parole à différents acteurs de la communauté éducative entendus lors de ses auditions et visites sur le terrain.

Inégalités scolaires et origines sociales étroitement liées

Le rapport du CESE sur *Les inégalités à l'école* de septembre 2011 (Xavier Nau, avis et rapport n° 2001-09), très largement voté, fut l'un des premiers rapports en France à tirer la sonnette d'alarme sur la situation de notre système éducatif : *« De fortes inégalités, un échec scolaire massif. Seulement 24 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs parviennent en 6^e sans redoublement et en ayant atteint la médiane en français et en mathématiques aux évaluations nationales. C'est le cas de 65 % d'enfants de cadres, d'enseignants, de chefs d'entreprise... Ainsi, la moitié des disparités sociales sont déjà constituées avant l'entrée à l'école élémentaire et, chaque année, les écarts de réussite entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres se creusent de près de 10 %. Loin de remédier aux inégalités de départ, l'école primaire tend au contraire à les conforter. Un suivi d'élèves entre l'évaluation nationale de CE2 en 2004 et l'évaluation de 6^e en 2007 a montré que la différence de résultats entre le groupe socialement le plus favorisé et le groupe le plus défavorisé passait de 21 % de la moyenne nationale en CE2 à 45 % en 6^e »* Depuis 2011 la situation s'est encore dégradée.

La France a une dépense dans la moyenne des pays de l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE) dans le domaine éducatif avec une répartition inégale entre le premier et le second degré, pour autant, ces politiques ne parviennent plus à combattre de manière efficace les conséquences de la pauvreté et à stopper l'exclusion.

Des effets de système aboutissent à ce qu'à travers des formes de tri et d'exclusions successives sont dégagées des élites socialement homogènes tandis que plus de 20 % des élèves sortent du système scolaire sans maîtriser les éléments du socle commun de connaissances, de compétences.

L'école de la République se doit de donner les mêmes possibilités à chaque élève, et nous en sommes très loin.

Selon le rapport de Unicef France *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire* (consultation auprès de 22 500 enfants de 6 à 18 ans en 2013) près d'un enfant sur cinq (17 %) est en situation « jugée préoccupante » d'exclusion sociale, et parmi eux, 7 % sont en situation d'exclusion extrême. Être en situation « jugée préoccupante » veut dire avoir des soucis de logement, parfois même vivre à 5 dans une chambre d'hôtel, ne pas avoir de coin tranquille pour travailler, avoir des soucis pour s'habiller, se chausser, ne pas toujours avoir trois repas

par jour, pas d'accès à la pratique culturelle... et du fait de tout cela avoir « des soucis dans sa tête », des soucis qui empêchent d'apprendre, d'avoir la tête libre pour écouter, comprendre et apprendre.

Il s'agit donc de 1,2 million d'enfants issus de familles pauvres qui vivent dans un environnement modeste où les revenus sont insuffisants pour vivre décemment dans une société riche comme la France. Certes l'école ne peut à elle seule résoudre tous les problèmes de l'exclusion mais elle doit jouer tout son rôle pour lutter contre les inégalités en se donnant les moyens d'assurer la réussite de tous.

Cette saisine se situe dans la suite de la loi de Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, elle vient la conforter. La refondation de l'école doit profiter à tous les élèves, pour cela il faut réduire les écarts de réussite qui sont liés à l'origine sociale. Réduire les écarts en élevant le niveau d'ensemble du système éducatif.

C'est donc l'ensemble du système éducatif qui s'interroge pour relever les élèves les plus en difficulté.

L'article 2 de la loi de Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 dit que le service public de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants ». Nous sommes passés progressivement d'une école intégratrice à une école inclusive, maintenant inscrite dans la loi, et ce glissement de vocabulaire ne doit pas rester sans conséquences. **L'école inclusive** ne demande pas à l'élève de s'adapter plus ou moins bien à des contraintes rigides imposées par l'école, elle **s'adapte à l'élève** pour lui faire acquérir les connaissances, les compétences et la culture nécessaires afin qu'il puisse s'insérer dans la société, devenir un individu autonome et un citoyen responsable.

L'UNESCO, qui porte le combat du développement d'une éducation inclusive pour tous les enfants à travers le monde, la définit ainsi : « *L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale* ».

Si l'école française se donne comme but de développer pleinement le potentiel de chaque individu, elle doit être en mesure de le faire avec tous les enfants et tous les jeunes, que leurs conditions de vie soient ou ne soient pas la meilleure possible, que l'éveil de leur intelligence soit précoce ou pas, qu'ils soient ou non porteurs d'un handicap (voir la loi Handicap du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances).

Lors du colloque à l'UNESCO *L'éducation inclusive: une formation à inventer* (17-18 octobre 2013), un participant, Mel Ainscow (université de Manchester), disait : « *Une école inclusive est une école qui évolue constamment, qui renforce ses capacités pour prendre en charge la diversité* ». Telle doit donc être l'école française, d'après la loi.

Des parcours scolaires sans issue

« Nous les parents, nous ne voulons pas que ce que nous avons vécu petits, l'humiliation, le rejet, se reproduisent sur nos enfants. » Madame M.

Il nous a semblé important de faire précéder l'indispensable état des lieux où la « réussite de tous est en marche », réalisé à partir des nombreuses auditions et visites sur le terrain, par des témoignages de personnes vivant la grande pauvreté au quotidien. Pour ces parents, comme pour tous les parents, l'école est un immense espoir pour l'avenir de leurs enfants.

Une mère de famille :

« Mon fils S. est entré en maternelle à 3 ans. A 6 ans, il entre en CP où son comportement est jugé perturbateur. La réunion d'une « équipe éducative » propose une orientation par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), ce qui l'aurait donc reconnu handicapé. Nous avons refusé. Il a été transféré dans une autre école avec notre accord, pour continuer son CP. Il est resté dans cette école jusqu'à son admission dans un Institut médico-professionnel (IMPro) à partir de l'âge du collège. Il avait toujours des lacunes. Il est resté dans cet établissement jusqu'à 21 ans. À ce moment-là il est revenu chez nous. Il s'est inscrit à la mission locale, école de la 2^e chance, où il a fait des stages de travail du bois et dans les espaces verts. Les stages se sont très bien passés. Il était payé et il a pris un logement. Il s'est inscrit à l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) où il a fait un stage en maçonnerie. Mais il a abandonné en cours de route.

Ensuite il est entré dans l'armée. Il a eu son Certificat de formation générale (CFG) à l'armée. Quand il a quitté l'armée il nous a dit qu'il voulait se débrouiller tout seul. On n'a plus eu de nouvelles pendant 4 ans. Et un jour on a reçu un mail de lui. Il travaillait dans les marais salants. Il avait son appartement et sa copine. Il était très fier de dire qu'il avait réussi à se débrouiller tout seul. Et depuis il est même devenu son propre patron : il a trois parcelles pour produire son sel.

Ma fille M. est entrée en maternelle à 2 ans. Elle a fait deux CP parce que l'enseignante avait découvert qu'elle avait des problèmes auditifs. Les problèmes auditifs se sont arrangés avec des gouttes. Ensuite, parcours normal au collège où elle a eu son brevet. Elle aurait voulu être orientée vers le secrétariat. Le collège l'a fait inscrire en comptabilité.

Ça ne lui plaisait pas du tout. Elle a fait un an au lycée professionnel en comptabilité. Ensuite elle s'est inscrite à la mission locale et à l'école de la 2^e chance. Elle a eu son CAP d'esthéticienne.

On a voulu mettre notre fils D. en maternelle à 3 ans. Mais il se rendait malade. Le médecin nous a conseillé de ne pas insister et il est resté à la maison jusqu'à l'entrée du CP. Il a fait deux CP. Il est rentré au collège et il n'a pas eu son brevet. Il a été inscrit en seconde pour un bac pro. Il voulait faire de l'informatique (sa passion). Il a refusé de travailler dans les autres matières, malgré les encouragements des profs qui disaient qu'il était capable. Il a décroché et il reste à la maison depuis ses 16 ans. Il en a maintenant 19.

Notre fils T. est entré en maternelle à 3 ans. Il a fait deux CP. À la fin du CE1 l'école a proposé qu'il aille en Classe d'adaptation (CLAD). Classe où il a passé une année. Il est revenu dans son école en CE2. Pour l'entrée au collège il a intégré une Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et il a continué en SEGPA jusqu'en 3^e où il a obtenu son CFG. Depuis la rentrée 2014 il est en CAP « agent polyvalent de restauration ». Il aurait préféré la boulangerie mais il n'y avait pas de place sauf en internat. Il espère pouvoir faire un CAP de boulangerie après celui-là.

Notre plus jeune fille S. est en 4^e normale. En 3^e, elle veut faire l'option « Découverte professionnelle 3h » pour faire des stages de découverte des métiers. »

Une mère de famille :

« Mon fils J., après le CE1, a changé d'école pour aller en Classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). J'aidais mon fils à la maison. Je lui faisais chercher des mots dans des livres que je récupérais. L'orthophoniste l'a bien aidé aussi. Ensuite il a intégré une SEGPA avec une formation de pompier. Il y est resté 3 ans. Il a passé des concours, il a monté les échelons. Puis il est rentré dans sa première caserne. Il aurait pu faire autrement, le prof aurait pu l'aider plus, il se serait trouvé moins seul. C'était dur pour lui d'encaisser les moqueries par le professeur.

Mon autre fils M. a été chez l'orthophoniste en grande section de maternelle. La directrice a fait une demande à la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Je n'ai jamais su ce que ça voulait dire. C'est médical, professionnel, je ne sais plus trop. Ils l'avaient dit au début, mais après ils disent les lettres : « C'est la MDPH. ». Finalement il a été orienté en SEGPA. En 4^e et 3^e SEGPA, il a fait des stages dans diverses branches professionnelles. Il a choisi des stages en pâtisserie, il aimait bien. En lycée professionnel, il s'est retrouvé en ébénisterie car il n'y avait pas d'atelier cuisine. Scolarité catastrophe dans ce lycée professionnel, ce n'était pas son domaine. Il a arrêté l'école, à 16 ans. Il est parti s'inscrire à la mission locale. Il a fait des petits stages en pâtisserie, cuisine, des stages à la mairie. Maintenant il fait des missions en intérim.

L., ma fille, a été en CLIS après le CP. Ensuite elle a fait toute sa scolarité primaire en CLIS. On voyait bien qu'elle n'y arrivait pas. La CLIS n'a rien changé. Mes trois filles avaient 11 ans, 10 ans et 9 ans quand elles ont été à l'internat. Comme elles n'y arrivaient pas à l'école et que les maîtresses voyaient que j'étais toute seule à la maison, elles sont allées à l'internat. L'internat était pour ceux qui avaient des gros problèmes. Elles y sont restées 6 ans.

L. a été orientée dans une structure près de chez moi pour commencer l'apprentissage en espace vert. Ça lui plaisait. Pour des problèmes musculaires, la MDPH lui a permis d'intégrer un Établissement et service d'aide par le travail (ESAT).

M. est allée dans un Institut médico-professionnelle (IMPro). Après, la MDPH lui a donné une place en Établissement et service d'aide par le travail (ESAT) en blanchisserie, elle y est toujours.

K. a fait à peu près le même parcours. Elle a été à l'IMPro. Comme elle a une plaque au coude suite à une chute, la MDPH lui a donné une place en ESAT.

Les trois filles n'ont aucun diplôme.

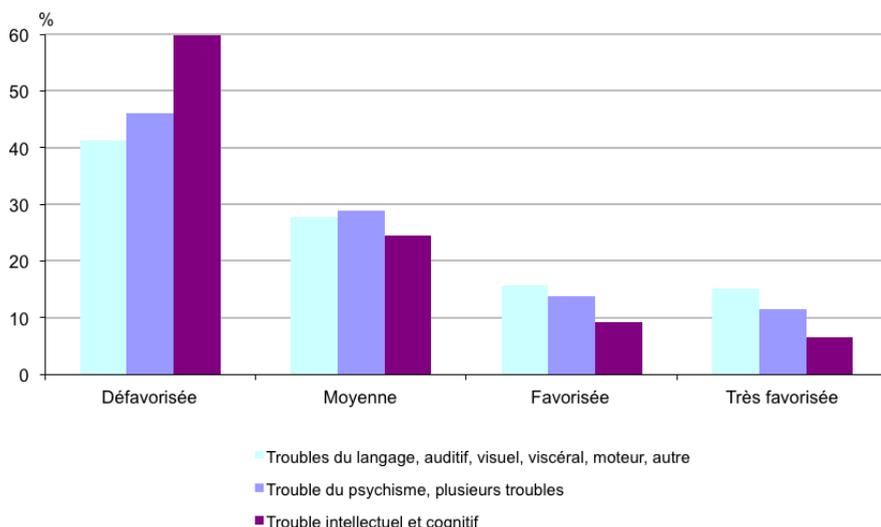
Mon autre fille est entrée en CLIS en CM1. Puis elle est allée en SEGPA. Elle est en 3^e SEGPA. Mon dernier a fait une scolarité primaire normale. Les maîtres envisageaient aussi la SEGPA. Je m'y suis opposée, parce qu'une fois qu'on y rentre, on n'en sort plus. Il est en 5^e. »

Médicalisation abusive de l'orientation scolaire

La note de la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) de février 2015 intitulée, *À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement*, a le mérite de poser les choses. La DEPP écrit et démontre par le graphique ci-dessous (chiffres établis à partir des élèves fréquentant les classes de l'enseignement spécialisé), que l'origine sociale et l'orientation dans ces classes sont fortement corrélées. Ainsi parmi les enfants affectés en ASH pour des troubles intellectuels et cognitifs 6 % viennent de milieu social favorisé, contre 60 % d'un milieu très défavorisé (soit un écart de 54 points). Lorsque les troubles sont « du langage, auditif, visuel, viscéral, moteur... », autrement dit médicalement bien identifiés, là l'écart se réduit à 25 points (respectivement de 15 % à 40 %).

Les parcours scolaires des enfants, décrits ci-dessus, contribuent à le montrer : dès le plus jeune âge, les enfants sont trop souvent orientés en fonction de leur catégorie sociale, ce qui se révèle très préjudiciable à la réussite scolaire de ces enfants, et n'est pas sans conséquences sur leur vie d'adulte.

Graphique 1 : Origine sociale selon la nature du trouble (en %)



Ce graphique de la DEPP apporte des données chiffrées dans un domaine resté jusqu'ici en dehors d'une possibilité d'étude. En effet, jusqu'à une date récente l'accès aux Professions catégories socio-professionnelles (PCS) des parents d'enfants orientés dans les sections dépendant du domaine du handicap (CLIS, ULIS...) n'était pas possible. Par ailleurs, le rapport n° 2013-095 des Inspections générales de l'éducation nationale, relatif au *Traitement de la grande difficulté scolaire*, signalait que 72 % des élèves de SEGPA qui ne relèvent pas d'une orientation par la MDPH sont issus de milieux sociaux défavorisés.

Il n'existe que très peu de travaux de recherche sur cette question de l'orientation des enfants des milieux défavorisés vers l'Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH). Il est donc utile de s'intéresser au mémoire de master de Chloë Raffele, écrit en 2011 sous la direction de Mathias Millet sociologue à l'Université de Poitiers.

Dans son mémoire intitulé *La construction scolaire du handicap mental*, Chloë Raffele, s'appuie sur l'étude de la population scolaire de trois ULIS. 80 % des élèves de ces classes sont issus de milieux populaires ou très défavorisés. 25 % de ces enfants vivent avec une mère seule et sans emploi. L'auteur a analysé le processus d'orientation de ces élèves. En résumé, ce sont les professeurs des écoles qui déclenchent la démarche d'orientation, puis le psychologue scolaire reçoit l'enfant et lui fait passer un test psychométrique.

Un dossier est alors constitué avec différents acteurs, dont une assistante sociale qui rédige le volet social. L'accord des parents n'est pas toujours clairement exprimé, le dossier est ensuite examiné par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapés (CDAPH) de la MDPH. Cet examen s'appuie fréquemment sur le test psychométrique et se fait très souvent sans les parents.

Les élèves des ULIS étudiées venant de familles de classes moyennes ou favorisées ont un retard mental diagnostiqué médicalement et correspondant à des catégories médicales connues de handicap, ce qui n'est pas le cas dans un certain nombre d'orientations d'enfants de milieux défavorisés.

L'auteur du mémoire rappelle la définition du handicap, telle qu'elle apparaît dans la loi du 11 février 2005 :

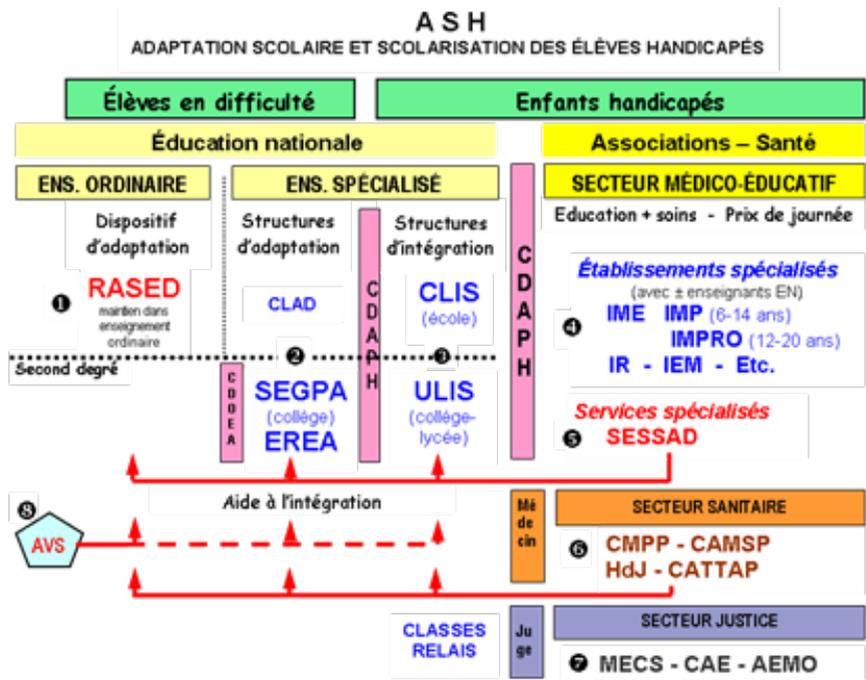
« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Cette définition présente beaucoup d'avantages mais, dans le domaine de l'éducation, elle ouvre la porte à une reconnaissance probablement trop hâtive d'enfants en situation de handicap, notion différente de celle de personne porteuse d'un handicap, déclenchant les orientations que l'on sait. Il faut noter que beaucoup de ces enfants en situation de handicap pendant leur scolarité ne sont pas porteurs d'un handicap une fois sortis du système scolaire. C'est peut-être en cela que l'on peut parler d'une école qui crée le handicap.

L'existence des Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED) devrait pouvoir éviter bon nombre de ces orientations hors du système scolaire ordinaire, qui sont le plus souvent irréversibles et très pénalisantes pour une insertion socialement réussie des futurs adultes.

Si le schéma ci-dessous montre les différents parcours possibles pour un élève en difficulté et /ou en situation de handicap, il révèle aussi la complexité et le cloisonnement des différents dispositifs et structures.

Graphique 2 : ASH - Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés



Individualisation : risque de déconnexion de l'élève des savoirs de la classe

« L'espace classe » est un espace dans lequel s'exerce une comparaison sociale, implicite ou explicite, qui est de nature à générer, lorsqu'elle est défavorable, une estime de soi négative chez les élèves en difficultés.

C'est pourquoi les réponses proposées par l'école pour promouvoir une réussite des élèves en échec scolaire doivent tenir compte de cette situation.

Ainsi les groupes de niveau qui présentent le risque de « tirer vers le bas » les élèves les plus faibles par une sorte d'effet Pygmalion, lié aux attentes faibles des maîtres, doivent être utilisés de manière très transitoire et mesurée.

De même l'individualisation ne peut constituer une réponse dominante pour lutter contre l'échec. Néanmoins soustraire momentanément l'élève en difficulté à la comparaison sociale inhérente à la dimension collective de l'enseignement peut favoriser la restauration d'une estime de soi positive susceptible de lui fournir une assise psychologique un peu plus solide pour participer à la vie de la classe.

Le retard scolaire, l'élève en difficulté, l'échec, sont bien souvent reconnus comme exogènes au système scolaire, comme si l'école se dédouanait de sa part de responsabilité. Les réponses faites sont fréquemment orientées vers l'aide ou le soutien individualisé, la remédiation, le rattrapage, l'accompagnement. L'expression « aide personnalisée » est apparue dans une circulaire de l'Éducation nationale du 5 juin 2008, et même si elle n'est plus en vigueur, la notion d'aide personnalisée est restée.

Marie Toullec-Théry (Université de Nantes) et Corinne Marlot (Université de Clermont Ferrand) se sont intéressées à la question de la personnalisation et de l'individualisation des parcours des élèves, mises en place pour répondre aux injonctions institutionnelles³.

Selon elles, « *L'individualisation provoque des effets sur les pratiques effectives des enseignants et cette tendance comporte des risques* ». Elles démontrent que, lorsqu'on prend les enfants les plus faibles de la classe en petits groupes de niveau, « *les objectifs poursuivis seraient d'autant plus modestes que les élèves sont faibles* ». Mettant ainsi en garde contre l'effet Pygmalion de cette individualisation, elles insistent sur la nécessité de faire partager à l'ensemble de la classe tous les travaux faits en petits groupes de remédiation. Sinon, « *il y a risque de déconnecter doucement les enfants les plus faibles des savoirs de la classe* ».

L'éducation prioritaire seule réponse au rapport école et milieux populaires ?

Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Paris 8, Jean-Yves Rochex fait partie du groupe de recherches éducation scolarisation (ESCOL). Ses travaux concernent notamment les politiques éducatives territoriales et les politiques d'éducation prioritaire. Trois points de son audition au CESE sont retenus ici :

³ Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'aide personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Revue Recherches en éducation*, Hors série, 4, 81-97.

- « Cibler une politique éducative sur des problèmes sociaux (violence en milieu scolaire, petite délinquance, abandon scolaire), en les associant aux inégalités scolaires, a davantage une optique de remédiation que de prévention. Remédier aux difficultés n'est pas anticiper et prévenir. » ;
- « La politique d'éducation prioritaire s'est substituée comme seule réponse à la question des rapports entre école et milieux populaires. Chacun sait que les enfants des milieux populaires sont loin d'être tous en ZEP. D'autre part, cette politique est quasiment la seule manière dont on territorialise des politiques éducatives. Or les difficultés territoriales sont diverses : milieu rural, quartiers urbains périphériques de villes moyennes, difficultés de politique éducative sur des territoires entiers tels que la Seine-Saint-Denis, la Guyane ou Mayotte. » ;
- « La politique de refondation de l'éducation prioritaire, avec le référentiel d'éducation prioritaire, élaborée ces derniers mois sous l'impulsion de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), est un exemple visant à instrumenter sans prescrire l'activité et le travail de pensée des acteurs. Il semble très important de pouvoir le faire. »

Citant deux rapports (rapport Moisan-Simon et rapport Armand-Gille intitulé *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*), pour leur convergence avec les travaux de recherche existants, il met en évidence « des facteurs de réussite :

- « la lutte contre la ghettoïsation et les logiques d'évitement des collèges et des écoles de ZEP ;
- l'élaboration, la mise en œuvre, l'évaluation rigoureuse de projets centrés sur les apprentissages ;
- la forte structuration de l'enseignement préservant le temps d'apprentissage ;
- un niveau d'exigence élevé : l'exigence est fondatrice d'une politique de réussite pour tous. Elle n'est pas exclusive de la bienveillance, elle est même son complément ;
- des mesures de suivi durable de reconnaissance et de stabilisation des équipes enseignantes ;
- le travail collectif ;
- un mode de relation avec l'environnement de l'école, attentif à ce que l'ouverture de l'école sur son environnement soit favorable aux apprentissages. ».

Tous les enfants ne sont pas d'emblée en connivence avec l'école

Stéphane Bonnery, maître de conférences à l'Université Paris 8, membre du groupe de recherches ESCOL (Éducation scolarisation), insiste dans son audition en section sur l'écart entre les cultures populaires et la culture scolaire.

« Il ne faut pas, dit-il, considérer ce fait comme un problème. Les enfants ne sont pas prêts à fonctionner comme des élèves dès qu'ils franchissent le seuil de l'école. Et l'école existe pour cette raison. On peut estimer qu'environ la moitié des collégiens n'est pas d'emblée de connivence avec l'école. »

Cette distance culturelle est selon lui traitée soit par la méconnaissance et la disqualification des élèves qui ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux, soit par une fausse bienveillance qui les enfonce encore plus. « Il faut être attentif à la manière de donner à voir

les exigences scolaires, car il est faux de dire que l'on réussit à l'école sans s'approprier la culture savante. Il faut donner aux enfants l'occasion de considérer qu'apprendre va leur donner d'abord le pouvoir d'agir sur le monde (en le comprenant), puis du pouvoir personnel car ils vont pouvoir transformer le monde. Si l'on masque trop les exigences de l'école, non seulement l'on masque ce pouvoir potentiel, mais surtout, l'on masque la lisibilité des exigences dans les curriculums qui servent à progresser et à dire aux parents des classes populaires ce qu'il en est.

Dans le même temps où l'école accueillait massivement des élèves moins connivents, le contenu des apprentissages s'est complexifié. C'est une nouvelle source d'inégalité. Le problème surgit lorsque l'école considère que l'élève normal est un élève cultivé alors qu'il est statistiquement minoritaire. »

Des initiatives et des pratiques diverses pour la réussite de tous

« Pour réussir à l'école, quand on est heureux, quand on sait que l'on peut compter sur certaines personnes, ça nous aide à réussir ce qu'on entreprend. », Alexis, 11 ans.

« L'enfant en situation de pauvreté est « obligé d'inventer le monde ». Si les enfants d'autres milieux peuvent prendre des assises solides dans la vie de leurs parents pour la reproduire, prolonger, transformer ou améliorer, dans un environnement de grande pauvreté, l'enfant entend les adultes dire « Surtout qu'il n'ait pas la même vie que nous ». Il doit chercher chaque jour une source pour puiser l'eau de sa vie. Avec ce qui est autour de lui, il invente le jeu et le rire, l'affection et la tendresse, le refus et la colère, l'émerveillement et l'espoir. Cette invention, nous l'ignorons. Nous la laissons en friche et proposons à côté, un savoir, une instruction, un développement étranger, dont dans la plupart des cas, il ne sait que faire. Pour vivre, il a, lui, absolument besoin de créer un monde nouveau. Non pas à partir de rien, mais en tirant de l'expérience de son milieu une énergie constructive. De cette invention dépend sa propre construction. » (Extrait de *L'Enfant Civilisateur*, article de Brigitte Jaboureck, revue *Quart Monde*, n° 167).

De nombreuses écoles, établissements scolaires, associations (culturelles, sportives, environnementales...) et autres acteurs de l'éducation partout dans les territoires déploient des initiatives, des pratiques et des dispositifs encore peu connus et dispersés. Lors des auditions, entretiens privés, visites et rencontres le CESE a pu constater la diversité et la richesse des expériences des acteurs de terrain, et, tout en regrettant de ne pouvoir toutes les citer, tient cependant à en faire partager quelques-unes.

De l'école primaire à la fin du collège

Au commencement du parcours scolaire

La loi de Refondation de l'École de la République redonne une place importante à l'école maternelle, distinguant celle-ci de l'école élémentaire. Ce n'est plus une « pré-école » élémentaire, mais bien une école maternelle qui prend le temps de l'enfant, de la « fondation neurobiologique de l'individu » (audition, ci-dessous, de Mme Viviane Bouysse). Le Conseil supérieur des programmes (CSP - issu de la loi de Refondation) a écrit de nouveaux programmes pour la maternelle. Ils fixent le cadre de ces trois années si importantes pour le jeune enfant et déterminantes pour son parcours scolaire ensuite. Après consultation dans les écoles, ils seront en application à partir de septembre 2015.

Un accrochage cognitif et culturel juste

L'audition de Madame Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, dans la section nous a permis de situer l'importance de l'école maternelle et des premiers apprentissages de l'enfant. Insistant sur une école bienveillante, elle met ici le doigt sur les expériences défavorables et les expériences essentielles pour la construction de l'enfant. Elle explique combien il est dommageable pour un enfant de 3 ans de s'entendre dire qu'il est déjà en difficulté.

« L'école maternelle doit permettre un accrochage cognitif et culturel juste. Un accrochage juste, renvoyant cet adjectif « juste » aux deux dimensions : celle de la justice, un traitement égal pour tous, et celle de la justesse, un traitement adapté à chacun. Si l'on donne à l'enfant l'occasion de faire de bonnes expériences, il va se développer de façon extraordinairement positive. En revanche, si dès ce moment-là, il vit des expériences difficiles, voire désastreuses, elles peuvent avoir un effet très important sur la construction de certaines structures cérébrales. Les expériences de violence symbolique ou physique, les expériences de stress, les expériences défavorables au relationnel ont un impact très fort. Certains petits enfants n'ont pas toujours le langage pour exprimer les désagréments qu'ils vivent. Or, cette intériorisation des expériences difficiles peut créer des dommages.

L'école maternelle est l'école des commencements, les apprentissages ont commencé dès la naissance. L'école maternelle accueille des enfants qui ont appris des choses, mais pas les mêmes choses. La difficulté va être de ne pas mépriser ce que les moins avancés savent déjà et de faire en sorte qu'on ne les regarde pas comme des enfants en difficulté parce qu'ils ne savent pas autant que d'autres. Bien distinguer différences et difficultés. C'est tout à fait dommageable de dire à un enfant de 3 ans qu'il est en déjà en difficulté ; simplement il n'en est pas au même point dans son trajet d'apprentissage. Avant d'arriver à l'école, certains enfants ont plus de 1 000 heures d'écoute d'histoires dans leur tête. D'autres n'en ont aucune !

Enseigner à l'école maternelle suppose également une manière d'être et des attitudes. Aujourd'hui, on insiste notamment sur la bienveillance. C'est dans la loi, ou plutôt dans le rapport annexé à la loi. La bienveillance, c'est la clé de la confiance. La confiance que l'enfant doit acquérir en ses propres compétences et la confiance qu'il doit acquérir dans les autres, ses pairs, ses camarades et les adultes qui l'encadrent. Un enfant méfiant ne se livrera pas, il ne sera pas entièrement lui-même dans l'univers où il évolue.

Enfin, l'école maternelle a également une responsabilité dans le parcours scolaire des enfants, à travers le travail qu'elle doit faire avec leurs parents. Pour communiquer avec les parents, il faut qu'un climat de confiance s'installe. Aujourd'hui, cela fait partie des compétences professionnelles des enseignants. C'est constitutif du métier d'enseignant.

Tous les parents ont le droit de savoir en quoi ce qu'ils font à la maison peut être plus ou moins favorable au développement cognitif et social de leur enfant. On a vu comment, par exemple, des écoles commencent à s'ouvrir, à permettre que des parents viennent dans la classe assister à des moments de classe pour observer des choses qui peuvent paraître très simples : que fait le maître quand il lit une histoire aux enfants ? Comment s'y prend-il ? Que fait-il après ? Venir dans la classe, éprouver certaines choses, c'est une démystification mais aussi une initiation. Dans des milieux défavorisés, à Roubaix, j'ai vu des écoles qui acceptaient, voire invitaient des parents au moment de l'aide personnalisée pour observer notamment le travail sur le langage, avec des histoires. Pour des parents, c'est une façon beaucoup plus accessible de comprendre ce qui se passe.

Ces relations entretenues avec les parents ont deux finalités. D'abord, éviter aux enfants ce que des psychologues ou sociologues appellent les conflits de loyauté, que l'on peut résumer ainsi en se plaçant du point de vue de l'enfant : si je suis fidèle à ce que pensent mes parents, je trahis l'école mais si je suis fidèle à ce que demande l'école, je trahis mes parents. Certains sociologues parlent de « double solitude ». Bernard Lahire dit que pour certains enfants qui arrivent à l'école, ce qui se passe dans la famille n'intéresse personne et lorsqu'ils arrivent dans leur famille, ce qui se passe à l'école n'intéresse personne. Ils promènent leur double solitude d'un milieu à l'autre alors que dans d'autres familles, la fluidité est totale.

L'autre idée, qui me semble extrêmement importante, c'est rassurer tous les parents sur le fait qu'ils sont des parents compétents. Même s'ils ne savent pas lire le français, même s'ils n'ont pas réussi à l'école, ils peuvent tous faire des choses positives pour leur enfant. »

Tout repose sur l'observation, levier essentiel

Les classes maternelles Montessori ont très largement fait leurs preuves quant à la réussite des enfants dans leurs premiers pas avec l'école, allant jusqu'à leur faire acquérir, en respectant leur rythme propre, des compétences habituellement acquises en école élémentaire. Notons que ce qui sera dit ci-dessous de l'école maternelle, par Isabelle Sechaud (secrétaire générale de Montessori France), repose sur les bases pédagogiques que les écoles Montessori pratiquent à tous les niveaux (écoles primaires et collèges).

« L'éducation est une aide à la vie. Il faut permettre à l'enfant, dès le plus jeune âge, d'avoir le sentiment d'appartenir à l'humanité. C'est une clé pour construire dès l'enfance une société de paix. De 0 à 3 ans, l'enfant est dans la demande : « aide-moi à être ». De 3 à 6 ans, âge normal de la maternelle, il passe à la demande : « aide-moi à faire par moi-même ». De 6 à 10 ans, sa demande devient : « aide-moi à penser par moi-même ». De 12 à 15 ans : aide-moi à être, faire, penser, avec les autres ».

Revenons à la maternelle : « aide-moi à faire par moi-même ». La maternelle est le lieu où l'enfant trouvera comment être ou devenir créatif. Pour le maître, tout repose sur l'observation, levier essentiel. Le maître répondra à des demandes que l'observation lui aura montrées. Les enfants entrent ainsi naturellement dans la pensée complexe. Ils entrent naturellement, sans le savoir, dans la lecture, l'écriture, le comptage. Il faut permettre à l'enfant d'accéder à la concentration, moment où l'adulte doit se mettre en retrait. Le bon éducateur perçoit le moment où il peut se mettre en retrait. Quand un enfant répète indéfiniment le même geste, la même activité (par exemple enfiler sa chaussure plusieurs fois de suite), il se concentre et s'approprie ce qu'il fait. Il faut l'observer et ne pas l'arrêter.

Cela suppose de donner du temps à l'enfant et ne pas lui imposer des séquences minutées à l'avance. Les enfants, en maternelle, ne font pas tous la même chose en même temps, et le mélange des âges est propice à la découverte. Pour percevoir un intérêt chez l'enfant et essayer d'y répondre, il faut passer d'une position centrale de l'adulte dans la classe à une attitude plus périphérique. Cela suppose un travail sur soi des enseignants. Cela suppose de travailler seul et avec d'autres enseignants sur des observations écrites et de faire ainsi de l'analyse de pratique.

L'échec pédagogique (y compris avec la pédagogie Montessori) vient quand on ne comprend pas où en est l'enfant. On en arrive alors à ne plus percevoir l'humanité en train de se développer, avec le risque de ne plus croire en l'éducabilité de l'enfant. »

« J'ai besoin des parents, j'ai besoin de les connaître »

L'école maternelle Jean Servet est implantée au cœur de Lyon (Rhône) dans un quartier représentatif d'une mixité sociale qui se vit bien. On va voir ici combien la place des parents est importante pour les enfants, les parents et les enseignants.

La directrice considère que la place des parents dans l'école est une mission de l'école. Il y a nécessité à travailler en co-éducation. « *J'ai besoin des parents, j'ai besoin de les connaître* » dit-elle.

Le premier contact, très important, est l'inscription de l'enfant à l'école. C'est la directrice qui assume cette responsabilité. L'inscription se fait sur rendez-vous afin d'être sûr de pouvoir y consacrer un temps suffisant (au moins une demi-heure) et de donner aux parents le temps de parler de leur enfant. La confiance mutuelle se construit ainsi dès le départ.

Les propositions faites aux parents sont nombreuses, à eux ensuite de prendre ce qui leur convient, de la participation au conseil d'école à l'accompagnement d'une sortie. Plusieurs familles sont arrivées récemment en France, sans que leur situation ne soit encore régularisée. Deux parents « sans papiers » sont membres du conseil d'école, formés à la représentation par des associations dans le foyer qui les héberge.

Le non-jugement est la règle dans cette école. S'il y a une réunion de l'« équipe éducative », son intervention est sans agressivité envers les parents. Cela peut rester un moment douloureux, mais c'est avant tout un moment pour construire l'avenir.

Questionnée sur l'influence de ses pratiques sur la scolarité des enfants, la directrice dit : « *Enfants et parents sont heureux de venir à l'école le matin. Je suis sûre de moi quant au bien-être des enfants à l'école. Mais la maternelle ne peut pas tout* ». Pour ce qui est de l'écart dès trois ans, entre des enfants habitués aux livres et aux histoires dès leur plus petite enfance et ceux qui n'ont pu bénéficier de cela (voir ci-dessus ce qu'en dit Mme Viviane Bouysse). L'école développe une politique culturelle forte. Tous les enfants vont au minimum à un spectacle par an. Ils fréquentent les lieux culturels de la ville. Des films sont projetés dans l'école. Les grandes sections participent à « École et cinéma » (avec les élèves de l'école élémentaire du même groupe scolaire). L'équipe pédagogique valorise les langues et cultures d'origine. Des parents viennent dans les classes lire dans leur langue. Le bilinguisme des enfants est encouragé.

Un lieu « accueil-parents », proche du groupe scolaire, accueille les parents de la maternelle et de l'élémentaire. Une animatrice (rémunérée par la ville de Lyon) y est présente 8 heures par semaine et propose des thèmes de réunions. Premier enjeu de ce lieu : faire vivre la mixité sociale entre les parents. C'est un lieu de rencontre, comme l'est le square qui jouxte l'école. Toutefois, les parents ont tendance à se regrouper dans ce lieu par affinité sociale.

Deuxième enjeu de ce lieu : y faire venir les enseignants. L'institution Éducation nationale ne reconnaît pas cette mission aux enseignants. Il arrive à la directrice de remplacer une enseignante dans sa classe pendant une demi-heure pour lui permettre d'aller au lieu d'accueil-parents. L'équipe médicale fréquente ce lieu, ainsi que l'équipe du RASED.

Des écoles élémentaires aux pratiques pédagogiques inclusives

Tous capables ! Une école ouverte et des classes multi-niveaux

L'école ouverte des Bourseaux (Saint Ouen l'Aumône, Val d'Oise) est née en 1980. La ville avait besoin d'une école supplémentaire dans un quartier en construction. Élus et enseignants ont réfléchi à une école où on apprendrait autrement, dans la ligne de l'éducation nouvelle défendue par le Groupement français de l'Éducation nouvelle (GFEN). Le bâtiment a été conçu en fonction de ce projet. De forme circulaire, l'école a en son centre la bibliothèque, lieu de savoir et de recherche. Tout autour, des couloirs de circulation donnent libre accès à tous les lieux de l'école. Les salles de classes, associées par deux, sont reliées entre elles par un hall de dégagement et ont un libre accès à la cour. Le visiteur qui entre dans cette école en période scolaire est tout de suite frappé par la libre circulation des enfants qui amène petits et grands à se côtoyer quotidiennement dans le calme. Le pivot du projet est la constitution des classes par cycle, la coopération est le maître-mot.

C'est une école dite ouverte car hors temps scolaire, la cour est un lieu de libre circulation pour les habitants du quartier. Les impératifs de sécurité ont amené à restreindre cette libre circulation pendant les temps scolaires. L'ouverture est aussi éducative et pédagogique. Elle se traduit aussi par de nombreux partenariats : les parents, les collègues d'autres écoles, des chercheurs, la commune, diverses associations...

Population scolaire de l'école

Les enfants qui fréquentent l'école sont ceux du quartier où logent des familles de classe moyenne. Environ 10 % des enfants viennent par dérogation pour la pédagogie particulière de l'école. Depuis quelques années la mixité sociale augmente par l'arrivée dans le quartier de familles en situation sociale difficile. Les enfants de ces nouvelles familles représentent maintenant environ 20 % de l'effectif.

Projet éducatif et pédagogique

Le projet repose sur l'affirmation « *Tous capables* » du GFEN. Ce pari implique la construction permanente d'une image positive de l'enfant, mais aussi de l'enseignant. La bienveillance exigeante est donc la règle entre les enseignants et les enfants. Elle est aussi ce qui guide le travail d'équipe entre les enseignants et Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM).

Le pivot du projet est la constitution des classes par cycle. Une classe ne correspond pas à un niveau CP, CE1 etc. La classe est un cycle : classe cycle 1 (petite et moyenne section), classe cycle 2 (grande section, CP, CE1), classe cycle 3 (CE2, CM1, CM2) ; à noter qu'à la suite de la loi de refondation de l'école, le découpage des cycles n'est plus celui-ci. Un enfant reste donc trois ans dans la même classe ce qui permet de ne pas l'enfermer dans un rythme annuel imposé d'acquisition des savoirs mais d'étaler ses acquisitions sur trois ans. Par exemple, un enfant qui ne sait pas bien lire à l'âge habituel de fin de CP peut travailler dans des groupes d'acquisition de la lecture avec d'autres enfants, ou qui l'ont déjà acquis et peuvent l'aider, ou en cours d'acquisition qu'il peut lui-même aider.

La coopération est la clé des classes et des groupes de projets. Dans ces groupes, des enfants d'âges différents mènent ensemble un projet, dont l'objectif est a priori non scolaire, permet l'acquisition de savoirs et de compétences inscrits dans les programmes de cycle. Les projets sont proposés par les enfants, comme cette sortie vélo organisée par le groupe porteur du projet de A jusqu'à Z, de la possibilité d'avoir tous les vélos nécessaires jusqu'à la construction du budget de cette sortie.

Cette coopération permet de responsabiliser les élèves. Elle change la posture habituelle de l'enseignant qui se met en retrait, après avoir fixé un cadre sécurisant, pour donner accès aux élèves à des responsabilités qui d'habitude lui incombent dans l'école traditionnelle. Elle permet d'instituer des espaces de paroles des élèves où se construisent les projets cités ci-dessus et où la vie de l'école est régulée par le dialogue entre les enfants. C'est ainsi, par exemple, que les conflits entre les enfants sont réglés entre pairs lors d'une réunion hebdomadaire. L'enfant concerné par un conflit inscrit sur un cahier le problème qu'il rencontre et, en fin de semaine en cycle 2 et 3, les enfants en débattent et trouvent des solutions ensemble qui mènent à des réparations (cette régulation est quotidienne en cycle 1). L'école se vit ainsi comme une petite société et non comme un lieu où l'enseignant a tous les pouvoirs. C'est un lieu d'apprentissage de la démocratie. Tout cela n'est possible que par l'engagement des enseignants et des ATSEM à s'impliquer, à se former ensemble, et à développer une attitude de réflexion sur les pratiques et de partage.

On peut résumer le projet éducatif et pédagogique en quelques points

- Faire émerger chez les élèves une position d'acteurs et de chercheurs.
- Induire un rapport positif au savoir pour les élèves en difficulté.
- Accompagner positivement les élèves dans les erreurs comme dans les réussites.
- Prendre en compte les différences, la solidarité, l'entraide.
- Former des enfants chercheurs construisant leurs savoirs en interaction avec les autres, selon leur cheminement propre.
- Construire et développer le sens des responsabilités.

Implication des parents

Tous les parents, élus ou non, ont une place dans l'organisation de l'école. Des rencontres sont organisées pour permettre aux parents qui ont le plus de difficulté à entrer dans l'école de se retrouver et de dialoguer avec les enseignants. Ces rencontres sont épaulées par les fédérations de parents et par l'association École et Familles.

En cycle 2, l'école commence le matin par un premier quart d'heure pendant lequel les parents et les enfants sont dans la classe. Les parents aident les enfants à écrire la date sur le cahier, ils font des petits ateliers de jeux. Puis les enfants se regroupent dans un coin spécifique de la classe et les parents quittent l'école. Ce rituel précède la mise au travail.

Certains temps de classe sont par demi-groupes : un demi-groupe à la bibliothèque avec des parents volontaires, un demi-groupe avec la maîtresse pour des enseignements d'appuis nécessaires à certains élèves.

Des ateliers sont animés par des parents qui y apportent leurs compétences.

Les projets proposés et menés par les élèves peuvent être encadrés par des parents.

Des chercheurs pour comprendre ce que produit cette pédagogie

Les enseignants entendaient parfois des remarques telles que : « *ce que vous faites ne sert à rien, arrivés au collège ils sont mauvais* ». Ils ont éprouvé le besoin de diligenter une étude avec l'Université de Nanterre. Cette étude a porté sur des enfants ayant fait toute leur scolarité primaire aux Bourseaux et scolarisés ensuite dans le collège du quartier.

L'étude a comparé deux écoles : les Bourseaux et une autre école du secteur ayant les mêmes caractéristiques socio-culturelles et le même nombre d'élèves.

Pour résumer les résultats de cette recherche, voici quelques citations de la synthèse du rapport de recherche d'Olivier Brito, sous la direction de Jacques Pain :

« On observe que dans l'ensemble de la scolarité, ce sont les anciens des Bourseaux qui s'en sortent le mieux. Sur les classes de 6^e ils obtiennent les meilleurs résultats. Il en est de même en 5^e et 3^e. Les élèves anciennement scolarisés aux Bourseaux arrivent ainsi au collège avec les meilleures bases et ils en sortent avec les meilleurs résultats. [...] Ils font preuve d'une plus grande stabilité [dans les résultats] par rapport à leurs camarades. [...] Les élèves des Bourseaux ayant pour habitude d'appréhender les disciplines selon une approche particulière, seraient ainsi moins sensibles aux « effets maîtres » et aux « effets classes ». [...] Les élèves de l'école des Bourseaux se sentent plus efficaces dans leurs relations avec les adultes que ceux provenant d'autres écoles. [...] Ils savent mieux faire face à la violence entre pairs. [...] Ils ont une meilleure estime de soi scolaire. »

Le rapport de synthèse se termine en parlant de quatre efficacités de l'école des Bourseaux : à court terme (les résultats en 6^e) ; à long terme (les résultats se maintiennent jusqu'en 3^e) ; relationnelle ; psychologique.

Pédagogie différenciée pour prendre en charge l'hétérogénéité

L'école élémentaire Pergaud (de 200 élèves) est située dans un quartier populaire d'Épinal (Vosges). La très grande majorité des élèves de cette école est issue de familles vivant avec de faibles ressources. L'équipe enseignante y pratique une pédagogie différenciée et ouverte sur le quartier. Ici les liens entre la mairie et l'équipe enseignante sont très importants.

Enseignants et pédagogie

Les enseignants sont très soudés et motivés par le travail en équipe. « *Ici nous pratiquons la pédagogie différenciée, nous avons la volonté de prendre en charge la différence entre les élèves. Cela prend du temps de préparation mais ça produit des effets positifs. Nous ne ronronnons pas, nous devons avoir une pédagogie qui s'adapte aux élèves.* »

Une autre enseignante : « *J'ai de nombreux projets en Éducation physique et sportive avec mes élèves ; nous travaillons en particulier sur les comportements, la citoyenneté ; de ce fait nous avons un autre regard sur les enfants à ce moment-là.* »

Des rencontres avec des élèves d'autres écoles et parfois d'autres villes sont organisées. Le plus significatif repose sur un échange « croisé » entre élèves et enseignants de l'école Pergaud et du collège proche. Cela fonctionne très bien en liaison CM2 /6^e. Les CM2 sont associés au cross du collège qui finalise la rencontre avec les 6^e.

Les enseignants pratiquent une évaluation par compétence en privilégiant les réussites plutôt que les échecs. Pour cela, ils ont mis en place un « carnet de réussite » dès l'école maternelle. Cette évaluation bienveillante est diffusée par l'inspection académique et travaillée sur tout le département des Vosges.

Liens avec la mairie / le soutien scolaire / la médiathèque

L'école Pergaud a des liens très forts avec la mairie d'Épinal qui a « *comme obsession* » (ce sont les propos de M. le maire) une école de la réussite de tous. Il nous dit : « *Pour la ville le postulat est qu'il n'y a pas de fatalité d'échec mais une ambition qui est de tendre vers l'égalité des chances et faire en sorte que les enfants aient plaisir à aller à l'école. Sans nous mêler de pédagogie nous essayons que l'enfant ait un environnement favorable. Nous considérons que plus ils sont pauvres plus ils doivent être soutenus. Nous avons une bonne collaboration avec les centres sociaux. Nous avons mis en place un système de tutorat ; les tuteurs vont au domicile de l'enfant (ils sont rémunérés par la ville), ce sont les enseignants qui ciblent les enfants en fonction de leurs besoins. Il s'agit de 2 heures par semaine et pour le tuteur une heure de concertation avec l'enseignant concerné.* ».

À Épinal, la bibliothèque multimédia intercommunale est ouverte le dimanche de 14 à 18 heures, elle accueille dans ces locaux le réseau de Création et d'accompagnement pédagogique (CANOPE). Bibliothèque municipale et ressources pédagogiques pour les enseignants sont dans le même lieu. Une première en France !

Parents d'élèves

Les parents d'élèves de l'école sont de nationalités différentes et vivent presque tous avec de faibles à très faibles ressources. Ils se sont mobilisés pour mettre en place un tutorat entre parents afin de diminuer les problèmes de langue et ainsi pouvoir comprendre et suivre ce que font leurs enfants à l'école.

Les parents d'élèves délégués ont élaboré avec les enseignants un matériel de vote pour les élections de délégués de parents avec des dessins explicatifs ; ce qui a permis une bien meilleure participation aux élections de délégués de parents. Les enseignants disent : « *Il y a beaucoup de leviers pour favoriser la réussite et la relation avec les parents en est un.* ».

Les parents sentent une bienveillance et une exigence pour leurs enfants. De nombreuses choses sont mises en place pour casser les barrières qui empêchent les parents d'aller vers l'école.

Lien avec le centre social - Apprendre autrement

Le centre social intervient dans le cadre du contrat local d'accompagnement à la scolarité. Leur idée de base est : « *On peut apprendre autrement et différemment et tous les enseignements sont complémentaires.* ».

Les animateurs du centre social accueillent les enfants après la classe pour des jeux, des dessins, des éveils sportifs et culturels. Ils ont des liens importants avec l'école. Pour ces activités, des groupes de 10 à 15 enfants (par niveau scolaire) sont formés. Depuis cette année ces animations ont lieu dans les locaux de l'école mais ils n'occupent pas les classes, ils vont ailleurs et organisent les espaces de façon différente. Il ne s'agit pas en effet de refaire l'école après l'école.

La communication envers les parents est très importante pour le bon fonctionnement de ces activités : ils ont besoin d'être en confiance avec les animateurs ; et pour les parents la communication avec l'école à ce moment-là s'ouvre de façon différente.

Réussite

« *Les enfants qui sortent de l'école Pergaud ont des parcours au collège tout à fait honorables* », dit la directrice de l'école. « *Ils ne se retrouvent pas dans de grosses difficultés et la très grande majorité a acquis suffisamment d'autonomie et de maturité dans le travail pour pouvoir choisir son orientation de fin de troisième de façon réfléchie et sereine.* »

« Entreprendre pour apprendre »

L'école élémentaire Vitruve, située à Paris (XX^e), repose sur trois principes : une école qui mobilise les méthodes actives par une organisation collégiale, qui met en avant la coopération (et non la compétition) et une école ouverte sur le quartier et la vie en société. « Pas de devoirs, pas de classement, pas de notes, une visibilité différente sur les apprentissages. »

Cette école a été créée en 1962 dans un quartier pauvre avec des populations fraîchement immigrées. À l'époque un inspecteur de l'Éducation nationale, militant de l'Éducation nouvelle, obtient du recteur d'expérimenter une école différente dans un quartier en déshérence complète.

Depuis quelques années, avec l'évolution de la politique du logement à Paris, il y a un retour important des classes populaires dans l'école. Mais il y a aussi quelques enfants qui viennent d'ailleurs, parce que leurs parents ont choisi l'école Vitruve. Ce sont des parents qui sont en fort soutien du projet. Cette école regroupe environ 240 à 250 enfants pour 10 enseignants.

Organisation collégiale

C'est une école où l'organisation collégiale des enseignants fait qu'il n'y a pas de directeur. La seule école sur Paris sans directeur et où l'équipe des enseignants prend en charge l'ensemble de la gestion de l'école, y compris administrative. Il y a un enseignant qui est nommé coordonnateur pour un an.

Implication des enfants dans le fonctionnement de l'école

Cette organisation des adultes est importante dans le but d'associer ensuite les enfants au fonctionnement de la classe et aux décisions pratiques. Ceci implique de se réunir, de se donner la parole, de savoir apprendre des erreurs et d'avancer. Bien évidemment, certaines décisions ne se prennent pas avec les enfants, en particulier celles qui touchent à leur santé physique et psychologique qui sont du domaine des adultes.

Exemple : Au début et à la fin des récréations, les enfants montent et descendent vers leurs salles de classes sans enseignant. L'idée est que les enfants peuvent se prendre en charge et sont capables de gérer le retour dans la salle de classe. De fait, les enfants s'organisent en nommant des « modérateurs de vitesse », qui se placent aux endroits stratégiques du couloir et des escaliers pour dire « *Doucement* » ou rappeler à celui qui court « *Tu reviens et tu fais le trajet en marchant* ».

Conseil d'école des enfants

Cette organisation collégiale est étendue à l'ensemble de l'école. Les enseignants sollicitent les enfants dans la possibilité qui leur est donnée d'agir sur le fonctionnement de l'école ou de prendre des décisions, par l'intermédiaire des conseils d'école des enfants. Ceux-ci ont lieu de manière hebdomadaire. Leur objectif est de régler les problèmes pratiques (ce qui se passe dans la cour). Mais aussi de donner la possibilité pour des groupes ou des classes de se présenter et d'échanger sur les projets. Des propositions émanent régulièrement dans l'année du conseil d'école des enfants.

Exemples : Une « semaine » des mathématiques ou une « semaine » de la lecture ont été mises en place. Une grande braderie a été organisée permettant de gagner de l'argent pour que tous les enfants puissent partir en classe verte. Ces conseils d'école sont aussi des moments de confrontation des points de vue, des problèmes, des projets où le sentiment d'école existe.

La médiation enfant

Il y a aussi un très fort travail autour de la violence. Comme il y a 250 enfants en formation il y a inévitablement de la violence, des problèmes. Il s'agit de solliciter des médiateurs enfants, pour qu'ils s'assoient et mettent le problème en mots plutôt que par des coups. Ce travail, qui est fait régulièrement, permet un équilibre social plus calme, qui participe directement aux apprentissages des enfants.

Mise en avant de la coopération

Parmi les 250 enfants de l'école, il y a une cinquantaine de CP, des petits. Ils forment un groupe. Deux instituteurs travaillent avec eux. Ce ne sont pas deux classes, mais un groupe de CP. Les classes de CP et CM2 sont au même étage à côté ainsi les plus jeunes sont à côté des plus anciens. Il y a une sorte de transmission entre génération, les questions des plus jeunes pouvant trouver une réponse ou un écho chez les plus anciens. Ceci peut se matérialiser par des ateliers d'entraide, de fabrication et de travaux communs.

Le cycle intermédiaire

Le cycle intermédiaire regroupe les CE1, CE2 et CM1, soit 150 enfants avec 5 enseignants. Comment vont-ils se répartir à 150 pour travailler ? Les enseignants forment des groupes de projet. Un enseignant travaillant avec 30 enfants. Ces enfants vont régler un certain nombre de problèmes ensemble, à savoir les problèmes d'apprentissage. Si parfois certains ont des difficultés de lecture, les enseignants vont redistribuer les groupes et faire un atelier avec 10 enfants qui se débrouillent peu ou qui ont des difficultés. Les autres seront répartis autrement. Les 10 enfants qui ont un enseignant dédié à leur petit groupe pendant un ou deux mois doivent ensuite rendre des comptes aux autres.

Ils provoquent alors des assemblées générales où ces 10 enfants devront expliquer la chance qu'ils ont eu de travailler pendant deux mois avec un enseignant, en expliquant leurs progrès ; s'il n'y a pas eu de progrès, ce qu'ils proposent pour avancer.

Une école à projets

Ce sont, comme évoqué précédemment, des projets d'apprentissages scolaires (mathématiques, français). Par exemple, un élève de CE2 découvre des techniques autour des mathématiques, ce sont des techniques opératoires qu'il doit connaître. Cela devient un projet parce qu'il doit les connaître et que l'on va le socialiser (passer du cours magistral à une rencontre entre enfants de classes et d'âges différents).

Ce sont également des projets d'apprentissages sociaux, tels que faire un spectacle, éditer un livre ou faire une exposition. Les apprentissages se font dans la socialisation, la coopération et le partage.

Un enseignant racontant cela dit « *C'est important, car nous formons aussi le futur citoyen* ».

Classes vertes

Depuis 40 ans, tous les enfants partent en classes vertes, autogérées et financées par l'école, mais aussi par les parents. Ces séjours en classes vertes, « autogérés et cogérés avec les enfants », sont aussi des occasions d'expérimenter avec eux la prise en charge, la propreté des lieux, la cuisine et les rencontres avec les gens du village autour. Pour prendre en charge l'éducation de l'enfant dans sa globalité, l'équipe des enseignants prend en charge l'ensemble des temps éducatifs : ce sont les enseignants qui s'occupent du temps de midi, à la cantine, et du temps d'études le soir. Ainsi il n'y a pas de rupture.

📄 Quels résultats ?

Une étude a comparé les résultats pour des enfants de 10 ans à l'école Vitruve, dans deux écoles équivalentes et deux écoles de ZEP. Cette étude a montré que les résultats étaient meilleurs pour Vitruve, mais surtout que les résultats étaient plus resserrés.

📄 Un enseignant observe

« Sur la réussite ou le mieux aller des enfants, il faudrait bien définir les critères. Il y a des exemples d'enfants arrivés en difficulté dans un lieu comme Vitruve, où ils ont pu se reconstruire, parce qu'il y a quelque chose autour du temps, de la possibilité de prendre le temps, de ne pas être jugé, d'avoir le droit de se tromper, le droit à l'erreur. La possibilité aussi pour la famille d'entrer à l'école et pas simplement pour être en assistantat, en demande, mais aussi pour faire et pour fabriquer ; ça a permis à ces enfants-là de s'en sortir. »

« Cependant, il y a des enfants qui ne sont pas d'accord avec cette façon de travailler, qui veulent un manuel, qui veulent l'autorité du maître. Ils peuvent alors se retrouver en opposition avec la façon de travailler ; en ne se reconnaissant pas dans le fait que des enfants puissent prendre des décisions, avoir le droit à la parole. Ne pas comprendre qu'ils doivent partager leur travail avec quelqu'un d'autre ou qu'un enfant puisse corriger ce qu'ils ont fait. C'est alors quelque chose qui peut les bloquer et être pour eux une source d'échec... »

L'école est une classe de découverte permanente

L'école élémentaire Bel Air (235 enfants) est située au cœur d'un quartier de logements sociaux, éloignée du centre de Torcy (Seine-et-Marne). Le groupe scolaire comprend une école maternelle de 5 classes et une école élémentaire de 10 classes, les deux écoles sont très proches. École atypique : elle a créé une mini-ferme entre la maternelle et l'élémentaire, mis en place un réseau informatique de 80 ordinateurs répartis sur l'école et une salle de découvertes et d'expériences qui offre aux enfants de multiples possibilités de recherches et d'expérimentations.

📄 Démarche pédagogique

La démarche des enseignants est articulée autour de 3 axes :

- Lutter contre la violence, ce projet de lutte contre la violence veut sortir l'école d'une logique d'isolement et de « fort assiégé » pour mieux l'insérer dans son quartier.
- Démarche de pédagogie institutionnelle qui s'interroge en permanence sur l'institution pour l'améliorer et la transformer.
- Un travail d'éducation scientifique qui cherche à combiner la tradition (avec le jardin, les animaux de la ferme, les plantes...) et les nouvelles technologies.

Grâce à la ténacité et l'engagement des équipes enseignantes et notamment des directeurs, cette école est équipée d'un réseau informatique totalisant 80 ordinateurs répartis entre les salles de classe et la salle dédiée aux ordinateurs (ordinateurs récents récupérés auprès d'entreprises).

📄 Recherche et expérimentation

Au centre de l'école une grande pièce qui regroupe des minéraux, des microscopes, des balances, des crânes d'hominiens, des fossiles, des squelettes d'animaux, des oiseaux empaillés etc., également des outils technologiques de dernière facture, sans oublier les 1 500 livres qui constituent la bibliothèque des élèves. C'est un lieu d'expérimentation, d'observation où les élèves viennent avec leur enseignant et le groupe classe pour des

moments bien précis, mais également sur le temps de midi en suivant des procédures et règles régulées par les élèves entre eux. La salle des maîtres est un espace ouvert sur ce lieu central, ainsi les enfants n'hésitent pas à aller poser des questions aux enseignants lorsqu'ils font des expériences ou sont à un ordinateur.

« La relation entre enfants est une des clés. Les enfants sont responsables, ce n'est pas une gâterie, ils sont vraiment responsables. La confiance est le mot clé, il faut faire crédit et laisser agir. »

Entre l'école maternelle et l'école primaire, sur une butte de terre, une mini-ferme vit sous l'œil et les attentions des enfants. Chèvres, poules, lapins, oies, pigeons, poissons, sont nourris et soignés par les enfants des écoles avec l'appui des enseignants. Dans la cour de l'école maternelle un terre-plein central est transformé en mini potager afin que les enfants expérimentent différentes cultures, les buissons de la cour sont des groseilliers et des framboisiers. En allant vers l'école élémentaire un espace est réservé aux plantes et fleurs très diverses.

Le directeur nous dit *« Nous leur apprenons à regarder l'environnement, c'est tout un travail d'analyse qui ne va pas de soi, savoir organiser une litière, savoir donner à manger aux animaux ... Les enfants sont fiers d'avoir une tâche à accomplir. On n'est pas dans le dire, c'est la faire qui compte. Une autre chose c'est la persévérance, quand on fait de l'éducation on s'inscrit dans la durée. L'école doit être une classe de découverte permanente ».*

Développer les arts ou les sciences à l'école ? Pour les enseignants de cette école le point commun est la capacité des enfants à observer le monde.

Ils sont davantage axés sur les sciences car il y a moins de connotation culturelle au départ, en maternelle ils font davantage de création et d'arts plastiques. De belles fresques de peinture réalisées avec un professionnel par des enfants de l'école élémentaire décorent les murs de l'école, l'une d'elles raconte l'histoire du monde.

Depuis 23 ans chaque année deux classes partent en Lozère en classe de découverte. *« Les enseignants qui partent sont obligés de travailler en coopération. Nous rencontrons les familles de façon individuelle pour aller en classe de découverte. Tous les enfants partent. »*

Le directeur nous donne l'exemple d'un enfant qui est très effacé en classe, suite à de gros soucis familiaux, les 10 jours de classe de découverte l'ont transformé, révélé. Ce séjour est pour tous les élèves une perspective attendue qui influe sur leur attitude et leur attachement à l'école.

« En Lozère il y a une vraie cohérence avec ce qui se fait à l'école, nous sommes plus d'adultes (anciens élèves, anciens enseignants, animateurs de la ville) avec les enfants. Au retour la relation avec chaque enfant a changé, la confiance est vraiment là. »

Pratiques théâtrales et coopératives

Contribution venant de la plate-forme www.reussitedetous.lecese.fr

À l'école Gérard Philippe de Villiers le Bel (Val d'Oise) on pratique le théâtre à l'école *« La réussite éducative de tous les enfants est favorisée par la mobilisation, l'enjeu et le plaisir que représente la participation collective à un projet artistique et culturel. D'autant plus si ce projet fait le lien avec une situation vécue et aboutit à une production destinée à la communauté éducative (enfants, personnels de l'école, du loisir et de l'entretien, familles, mairie, habitants du quartier). Identité(s) en scène(s) est un projet de théâtre qui réunit des classes de primaire autour de l'écriture d'une pièce en petits groupes et d'ateliers hebdomadaires de pratique théâtrale, en vue de représentations finales à la maison de quartier.*

En 2014, une évaluation des effets sur la réussite des enfants a été menée par l'association Aide et action qui a fait appel à l'intelligence croisée des parties prenantes du projet dans le cadre d'une recherche-action. Des observations et des échanges ont pu avoir lieu avec les apprentis-comédiens, les enseignantes, des collégiens qui sont passés par le projet, l'intervenant théâtre, l'équipe éducative, etc. Il s'agissait d'une année particulière car l'école allait faire l'objet d'une démolition dans le cadre de la rénovation urbaine, et que cela a constitué le thème de la pièce de théâtre.

Trois grands enseignements tirés de cette étude

- Les pratiques coopératives et le défi commun qui découlent du projet permettent de développer de compétences sociales, individuelles (confiance en soi, autonomie) et collectives (débat, bienveillance).
- Ce projet annuel rend concrets les apprentissages contribuant à la maîtrise de la langue (lecture, écriture, mémorisation).
- Cette configuration de projet permet de repenser la place de l'affect dans le processus de socialisation ainsi que celle de l'individu dans le groupe ; ce qui a pour conséquence une implication inclusive des élèves selon leurs niveaux et capacités (des enfants de la CLIS, des primo-arrivants ou des non-lecteurs ont ainsi pu participer sans problème).

Et au-delà de ces résultats positifs, on peut également avancer que ce type de projet participe à un épanouissement professionnel pour les adultes qui le mettent en œuvre, car il stimule le travail collaboratif et décroïssonne le métier, il fait prendre du recul sur sa pratique et transforme les relations entretenues avec les élèves. »

« Les enseignants ne doivent pas être des militants mais des experts ! »

L'école de la rue d'Oran est une école parisienne située dans le quartier de la Goutte d'Or (Paris XVIII^e). C'est un quartier en évolution, avec beaucoup d'habitat social ; actuellement 80 % des enfants viennent de familles défavorisées en élémentaire, en maternelle ce taux vient de descendre à 65 %. Cette école est affiliée à un réseau d'éducation prioritaire + (REP+) et comporte 8 classes avec 9 enseignants plus la directrice (à Paris les directeurs sont déchargés de classe). Ici le choix de travailler en équipe est très important, « il faut un établissement scolaire complet pour faire grandir tous les enfants » nous dit la directrice.

Enseignants, équipe éducative

La directrice nous situe l'école et leur manière de travailler.

« Nous sommes une école en marche, une équipe en marche qui ne laisse personne sur le bord du chemin. Pour nous, l'équipe de l'école est composée des enseignants, des animateurs et du personnel municipal. Ce sont tous des éducateurs potentiels. Il faut un établissement scolaire complet pour faire grandir les enfants. »

« Nous sommes très structurés, nos temps de réunion sont rigoureux. L'école a besoin d'accueillir tout le monde, nous sommes là pour travailler ensemble et faire que les élèves apprennent. L'écoute et l'expression sont à la base de tout. Écouter c'est accueillir la parole telle qu'elle est ; avoir des espaces où l'on peut dire ce que l'on a à dire. Que chacun de nous puisse s'exprimer : personne ne sait plus que l'autre. C'est une école où les enseignants vont apprendre et apprendre ensemble. Les enseignants ne doivent pas être des militants mais des experts ! »

Une démarche des enseignants qui repose sur quatre piliers

Les quatre piliers sont : l'engagement partagé, la résolution des problèmes, l'organisation systémique des savoirs, la coopération bienveillante. Donner à chaque enfant l'envie, le goût et les moyens d'apprendre.

- Rien n'est possible sans **un engagement partagé** au service d'objectifs ambitieux pour les élèves.
- **La résolution des problèmes** : « *Confrontés à un nouveau problème, nous faisons l'inventaire des savoirs, de chacun, du groupe, en fusionnant savoirs d'expérience et apports plus théoriques ; nous problématisons ce qui pose difficulté, puis établissons un plan d'actions (répartition des tâches et responsabilités, échéances à court, moyen et long terme, critères de réussite).* »
- **L'organisation des savoirs** : « *Nous avons éprouvé le besoin de mettre en système nos savoirs acquis à travers la pratique, l'analyse et la formation et de les organiser visuellement pour une meilleure lisibilité.* »
- **La coopération bienveillante** : « *Nous la définissons comme une attitude active, une démarche continue qui n'est jamais acquise. Il s'agit de dépasser ses simples affinités, de se décentrer pour voir et entendre l'autre. Elle nous permet de prévenir les conflits et d'apaiser le climat scolaire. Notre mode de fonctionnement repose très concrètement sur la bienveillance, la coopération dans l'équipe et l'intelligence des rôles en fonction d'un objectif partagé.* »

La question de base pour les enseignants est de proposer des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent. L'innovation est leur moteur, les enseignants inventent, créent ensemble pour la réussite des élèves. Ils travaillent entre autres avec les « cartes mentales » (carte mentale ou carte « heuristique » ou schéma de pensée, c'est un diagramme qui représente les connexions sémantiques entre différentes idées, les liens hiérarchiques entre différents concepts intellectuels. Une fois réalisée, cela ressemble à une arborescence de données).

La coopération « bienveillante » entre les enfants

Les élèves de cette école sont des enfants qui manquent beaucoup de structuration, ils vivent des situations familiales parfois compliquées, souvent dans des conditions difficiles.

La coopération est utilisée comme pédagogie dans les classes, mais également pour résoudre certains problèmes.

Exemple : Lorsque 2 enfants enfreignent une des trois lois de l'école (violence physique, verbale ou destruction des affaires d'autrui), l'adulte présent note dans un cahier ce qui s'est passé et met la date. Ensuite dans des temps d'ateliers les enfants doivent expliquer. Ils jouent la scène, fabriquent des affiches, font parfois des travaux d'intérêt général pour réparer leurs actes. Il y a sanction mais non punition. Le cas échéant, on demande aux élèves d'écrire un message d'excuses. Les adultes qui gèrent ces moments-là ne sont jamais ceux qui ont été présents lors du problème, afin d'animer ce moment en toute bienveillance.

L'équipe d'enseignants considère que la pédagogie de la coopération c'est aussi amener chaque élève à coopérer, prendre des initiatives au sein d'un groupe, mener un projet au sein d'un collectif ; mais également améliorer la communication et enrichir la coopération parents/enseignants.

La communication avec les parents est basée sur les principaux éléments suivants

- Cahier de liaison harmonisé sur toute l'école.
- Réunion plénière de rentrée et plus tard dans l'année autant que nécessaire.
- Remise individuelle des livrets aux parents à chaque trimestre. Rendez-vous individuel avec les professeurs à la demande.
- Classes ouvertes en cycle 2 un lundi sur deux durant 30 minutes à l'accueil du matin.
- Journée porte ouverte avec présentation des travaux d'élève en cycle 3.
- Fête de l'école au mois de juin.

Pratiques partagées

Étant en éducation prioritaire l'école a un enseignant supplémentaire. L'ensemble des enseignants prépare avec lui les séances d'enseignement. Les enseignants mènent des séances de la manière suivante : l'un mène et l'autre observe, et réciproquement ; puis ils font une évaluation partagée de leur pratique.

Quinze ans d'expérience Freinet dans un groupe scolaire

Le groupe scolaire Concorde comprend l'école maternelle Anne Franck (4 classes) et l'école élémentaire Hélène Boucher (6 classes). C'est une école située dans le Réseau d'Éducation Prioritaire de Mons en Baroeul (Nord). Au début des années 2000, l'école était en perte d'effectifs, les résultats n'étaient pas satisfaisants et il y régnait beaucoup de violences (incivilités, bagarres, racket...). L'Inspecteur de circonscription a alors proposé à l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM, pédagogie Freinet) de prendre en charge l'école en constituant une équipe d'enseignants, ayant tous une expérience de plusieurs années en pédagogie Freinet.

Travail créatif

Le travail doit être émancipateur. Il n'est ni noté, ni assujéti au maître ou à l'institution. L'enfant est auteur. Il écrit, peint, danse ou fait une recherche mathématique pour s'exprimer, créer, communiquer, progresser. C'est le désir qui est moteur des apprentissages. Il y a des ateliers d'expression libre où l'enfant apprend à s'exprimer, à créer, à passer du spontané à l'intentionnel, à devenir autonome. Toutes les créations vont constituer la culture vivante de la classe et donner du sens au travail. La classe est une communauté riche de ce qu'elle produit.

Communication

Chaque classe correspond avec des enfants d'une autre classe dans une autre région de France. Les productions sont présentées à la classe puis envoyées aux correspondants. Et, réciproquement, la classe s'enrichit des productions des correspondants. Les productions sont communiquées aux parents au cours de l'heure des parents (1 heure le samedi matin tous les 15 jours). La communication permet de développer la curiosité, de coopérer, d'analyser et d'améliorer la production.

Le tâtonnement expérimental

Les enfants sont mis en position de chercheurs, de découvreurs. Ils vont apprendre par tâtonnement expérimental. En lecture-écriture, ils travaillent, dès la maternelle, à partir de leur propre texte. En mathématiques, la recherche libre est provoquée par les événements

de la classe. C'est ainsi que des enfants de l'équivalent du CM2 ont travaillé sur la somme des premiers nombres entiers et ont résolu la question (sujet qui n'est abordé qu'au lycée !).

L'étude du milieu naturel se fait de la même manière. Par exemple, les enfants ayant ramassé une plume d'oiseau ont trouvé eux-mêmes, par l'expérience, que la plume protégeait l'oiseau du vent et de la pluie.

Organisation de la classe

Gestion du temps : Il y a alternance de travail individuel et de travail coopératif. Le travail individuel est régulé par un plan de travail ou un livret d'activités. Il sert de « matériau » pour le travail collectif. Le travail collectif sert à institutionnaliser les savoirs, à faire des synthèses, à faire des ponts avec les savoirs universels, avec l'aide du maître et du groupe.

Gestion de l'espace : L'espace doit permettre de stocker les productions des enfants (affichages, classeurs consultables...). Il doit aussi permettre aux enfants de circuler librement pendant le travail individualisé pour accéder aux outils fondamentaux. Un coin rassemblement est créé pour les présentations.

Organisation coopérative

Le choix de la coopération, et non de la compétition, entraîne l'absence de notes et de classements. Ils sont remplacés par une évaluation constructive visant le progrès personnel de l'élève. Les élèves sont invités à s'entraider. Ils peuvent parler entre eux mais en chuchotant, pour travailler sans bruit, ni agitation. Le maître doit savoir se mettre en retrait pour permettre cette entraide. Les déplacements sont libres. L'erreur n'est pas une faute, les élèves osent ainsi prendre des risques. Le conseil de classe est hebdomadaire, le conseil d'enfants chaque fois que nécessaire. Ces conseils développent la citoyenneté : faire des propositions, débattre, voter, faire évoluer les règles, etc. L'exigence sur le comportement et sur la qualité des travaux est grande.

L'équipe enseignante

Tous les enseignants ont une formation et une expérience en pédagogie Freinet. Ils sont d'accord sur les valeurs et priorités à mettre en œuvre et sont en accord avec le projet d'école. Ils sont recrutés sur cette base. Il existe un conseil de maître hebdomadaire. C'est le seul lieu de décision.

Partenariats

Les parents et l'environnement social de l'école sont eux-mêmes dans une démarche de coopération avec l'école.

- Heure des parents, un samedi sur deux, avec présentation des productions des enfants.
- Salle parentalité pour discuter, se retrouver autour d'un café.
Atelier du soir : un parent ou un enseignant ou un animateur ou un ancien élève, propose un atelier le soir.
- Le « quoi de neuf ? » permet aux enfants d'apporter dans la classe leur vécu, évitant ainsi que l'école soit perçue comme une coupure avec le milieu familial.
- Semaine des arts : l'école se transforme en musée une fois par an.
- Participation à un salon du livre.
- Journaux télévisés réalisés avec et par les enfants.
- Partenariat avec l'association de quartier.
- Moments festifs : bals, soirée loto, fête d'école...

Sortir de son milieu

Toutes les classes partent une semaine par an en classe de découverte. De nombreuses sorties culturelles à thème sont organisées.

La recherche pour comprendre une école qui réussit

En même temps que s'installait cette nouvelle équipe enseignante, l'inspecteur de circonscription demandait au **laboratoire Théodile de l'Université de Lille de suivre l'évolution de l'école. Cette recherche, dirigée par Yves Reuter, s'est déroulée de façon indépendante, sans référence préalable à la théorie de la pédagogie Freinet.** L'équipe du laboratoire Théodile a publié en 2007, sous la forme d'un livre, les résultats de cette recherche (*Une école Freinet, fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, sous la direction d'Yves Reuter, L'Harmattan, 2007). La lecture de ce livre est éloquente quant à la réussite de l'expérience, aussi bien sur le plan des résultats scolaires que sur celui du climat de l'école. Mais au-delà de ces deux objectifs visés dès le début, d'autres ont été atteints par la pratique de cette pédagogie, qui aura 100 ans dans quelques années !

Les résultats scolaires de cette école sont bons, souvent meilleurs que ceux d'une école voisine comparable sur le plan de la population qui la fréquente. Et les chercheurs ont constaté que la violence avait disparu en trois mois.

Lorsqu'ils ont abordé ce travail de recherche, les chercheurs ne se sont pas documentés sur la pédagogie Freinet qu'ils ne connaissaient pas. Ils ont donc abordé l'école sans aucun préjugé. **Ce qu'ils ont observé peut se résumer en dix principes de :**

Cohérence et de continuité

Le discours des enseignants est cohérent. L'espace de l'école apparaît comme un espace de droit, donc de sécurité. La continuité est voulue par les enseignants. Leurs pratiques, l'organisation et les activités essentielles des classes, se retrouvent d'année en année. Cela enlève chez les enfants tout sentiment d'angoisse, à la rentrée en particulier. Les repères sont stables et les apprentissages faciles à mesurer.

Travail au cœur des dispositifs

Ce qui est recherché prioritairement n'est pas le « mieux être des enfants » mais la mise au travail (ce qui peut passer par le « mieux être » !).

Partir du questionnement des élèves

Le travail, les activités apportent des réponses à des questions que les élèves se sont posées, ou que d'autres ont posées. Ils peuvent ainsi s'emparer des questions, apprendre à les formuler, apprendre à identifier le champ disciplinaire d'une question. La difficulté pour le maître est parfois de faire passer les élèves d'une question trop générale (pourquoi les oiseaux volent ?) à une question à laquelle ils seront capables de répondre après recherche.

Temps et rôles différents et pourtant partagés

Les élèves peuvent devenir enseignants lors d'une conférence qu'ils donnent devant la classe sur un sujet qu'ils ont préparé, posant alors eux-mêmes des questions aux autres élèves. Ces changements de rôles rendent normaux les décalages dans les apprentissages entre les élèves d'une même classe. Tout élève peut être un jour expert.

☞ Les élèves auteurs mais non propriétaires

Lors des activités, les élèves sont auteurs (textes libres, créations artistiques, recherches mathématiques, etc.). Ils sont tenus de divulguer à tous leurs méthodes, leurs choix, leurs démarches. Ceci afin de permettre à tous de reproduire ce qu'ils ont élaboré.

☞ L'aide à l'autonomie

L'ensemble des activités est destiné à favoriser l'autonomie des élèves.

☞ La préférence accordée à l'entraide et la coopération

La dictée coopérative en est un bon exemple. Lorsqu'un élève hésite sur l'orthographe d'un mot, il peut en faire part à la classe et un autre élève peut alors lui donner un indice (sans lui donner la réponse).

☞ Postures différentes du maître

Si les élèves peuvent avoir des rôles différents, alors le maître aussi. Il doit savoir se mettre en retrait tout en ayant assuré pour les élèves un cadre sécurisant qui permet l'initiative.

☞ L'implication des parents

La recherche a mis en évidence la grande confiance qui règne entre les parents et l'école.

☞ L'apprentissage de la démocratie

Écouter les autres, les respecter, s'interdire toute violence, se doter d'un système de valeurs commun, débattre et décider en conseil, etc. Tout cela constitue un projet politique.

☞ Que pensent les chercheurs de la transférabilité de ce qui se vit dans cette école ?

Ce qui est vécu dans ce groupe scolaire a été élaboré par les enseignants. Les dispositifs ne sont pas figés. Ils évoluent, certains ont été abandonnés. Il n'est donc pas réaliste de penser à une reproduction à l'identique ailleurs. Par contre les dix principes ci-dessus sont transmissibles. Une équipe d'enseignants volontaires peut tout à fait expliciter ces principes et inventer des dispositifs qui y répondraient, tout en s'adaptant au contexte.

Les territoires ruraux : une réalité complexe mal connue

L'école est souvent le dernier service public en milieu rural, elle a évolué ces dernières années s'ouvrant pour rompre avec l'isolement. Il existe différentes écoles rurales, de la classe unique au Regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI). Enseignants, parents et élus misent sur une école rurale de qualité, afin de développer et renouveler le milieu rural.

Le CESE tient à souligner le manque de données lorsque l'on s'intéresse à l'éducation en milieu rural.

Les données ci-dessous sont tirées des travaux de l'observatoire « Éducation et Territoire » et de ceux d'Yves Alpe et Jean-Luc Fauquet (Université Aix-Marseille).

Le rapport Lebossé (inspecteur général de l'Éducation nationale) de 1997 fait état, sans référence à la recherche, d'un handicap socio-culturel en milieu rural : « *Les activités périscolaires, culturelles et sportives, sont peu développées, voire inexistantes. [...] La dimension socio-culturelle du rural en est sans doute l'explication majeure* ». Il en résulte une politique de développement des RPI avec une diminution très rapide du nombre de classes multi-niveaux.

En 2003, le rapport Duhamel, de l'Inspection générale, fait un premier bilan des nombreux RPI : « *Aucune démonstration sérieuse ni étude valide ne permet de démontrer que la réussite scolaire est meilleure. [...] Il faut oser dire que le choix d'organisation en réseau n'a, au mieux, qu'une incidence indirecte sur les résultats scolaires* ».

Avant 2004, les élèves des milieux ruraux montraient les particularités suivantes :

- Un niveau comparable à celui des élèves des écoles urbaines avec de meilleurs résultats aux tests de 6^e.
- Une tendance à sous-estimer leurs possibilités.
- Des projets professionnels « modestes » mais réalistes.
- Des projets de cursus scolaires courts.
- Une réticence à la mobilité géographique.

Actuellement, les milieux ruraux restent des territoires stigmatisés, où l'isolement masque une grande diversité sociale. Les stratégies d'ouverture sont réelles mais leur efficacité reste à démontrer.

À Corbigny (Nièvre), notamment, le groupe scolaire Saint Léonard accueille des élèves de tous milieux en internat dès l'âge de 6 ans. Cet internat permet aux élèves très éloignés (géographiquement) de suivre un cursus scolaire avec nettement moins de fatigue et donc de meilleurs résultats scolaires.

Ces dernières années la population de familles en grande pauvreté a tendance à augmenter en milieu rural. Elles sont souvent très isolées. Les enseignants des RASED témoignent de demandes de plus en plus nombreuses des écoles de petits villages où les enseignants sont en grande détresse face à des élèves en grandes difficultés d'apprentissage.

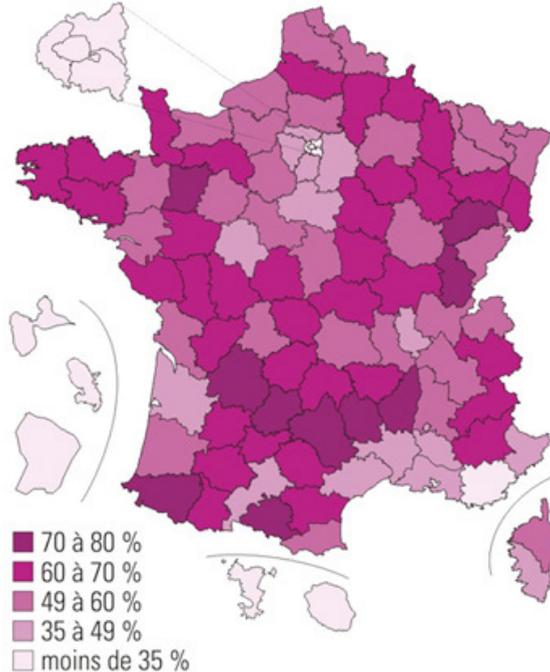
Les classes multi-niveaux

Les classes multi-niveaux ont considérablement diminué en milieu rural du fait des RPI. Qu'en est-il d'une manière générale sur l'ensemble du territoire français ?

Les données ci-dessous sont tirées d'une note d'information de la DEPP de décembre 2014, faite à partir des effectifs scolaires de la rentrée de septembre 2014.

La carte ci-jointe montre la part des classes multi-niveaux dans le secteur public, par département, à la rentrée 2014.

Carte 1 : La part des classes multi-niveaux dans le secteur public, par départements, à la rentrée scolaire 2014



47,3 % des élèves du secteur public sont scolarisés dans une classe multi-niveaux, en particulier dans l'enseignement pré-élémentaire où deux élèves sur trois sont scolarisés dans ce type de classe. Dans l'enseignement élémentaire, deux élèves sur cinq sont dans une classe à plusieurs niveaux. Les classes comptant à la fois des élèves de pré-élémentaire et d'élémentaire sont peu répandues : moins de 3 % des élèves y sont scolarisés.

Dans les territoires ultramarins, du fait de la taille des écoles, les classes multi-niveaux sont nettement moins répandues : seulement un quart des élèves y sont scolarisés.

Les trois quarts des élèves vivant en zone rurale sont dans des classes multi-niveaux. Dans l'enseignement pré-élémentaire, plus de 8 élèves sur 10 y sont scolarisés. Dans les zones urbaines, la majorité des élèves d'élémentaire sont dans une classe à niveau unique.

Dans le cas des classes multi-niveaux, la forme de classe la plus répandue est la classe à double niveau : plus de 85 % des élèves y sont scolarisés. En maternelle, les élèves sont regroupés en classe de moyenne et grande section ainsi qu'en classe de petite et moyenne section. Dans l'école élémentaire, les plus répandues sont celles regroupant les élèves de CM1 et CM2 et celles accueillant des élèves de CE1 et CE2. Les classes à triple niveau sont plus présentes en maternelle.

Les classes à niveaux multiples sont moins nombreuses en région parisienne, dans le Sud-ouest et sur le pourtour méditerranéen alors qu'elles sont plus répandues dans les départements du Nord, dans les académies de Toulouse et Montpellier ainsi que dans l'académie de Besançon.

À noter qu'entre 2013 et 2014, 350 écoles (publiques et privées) ont fermé leurs portes pour cause de petite taille.

Dans les années 1990, plusieurs études montraient l'efficacité pédagogique des classes multi-niveaux. On notait même des classes à cinq niveaux obtenant de très bons résultats en mathématiques et français. Ces classes affichent toujours de bons résultats. Les professeurs des écoles qui y exercent notent en particulier l'entraide qui se développe dans ces classes entre enfants d'âges différents, ce qui renforce l'acquisition des savoirs. Les enseignants des écoles auditionnées dans le cadre de la saisine (écoles des Bourseaux, Vitruve, Mons en Barœul...) ne disent pas autre chose lorsqu'ils parlent de ces classes comme étant le pivot du dispositif pédagogique. Ces enseignants préfèrent parler de classes multi-âges, ce qui évite l'association trop rigide d'un âge avec une classe et respecte davantage le temps de l'élève.

La capacité d'innovation de l'enseignement agricole qui concerne marginalement l'enseignement obligatoire, sa richesse d'invention et d'expérimentation l'ont souvent positionné comme « un laboratoire de recherche avancée ». Ainsi il existe une diversification des voies d'accès aux diplômes : voie scolaire, apprentissage, formation professionnelle continue, enseignement à distance, validation des acquis de l'expérience ou candidat libre. L'interdisciplinarité, l'éducation à la citoyenneté, l'enseignement socio-culturel, les modalités d'évaluation sont quelques thèmes d'innovation largement diffusés dans l'enseignement agricole.

Les **maisons familiales rurales** sont des structures qui forment chaque année plus de 70 000 jeunes et adultes à partir de la 4^e jusqu'à la licence professionnelle. Elles permettent par la pratique de l'alternance, avec un internat au sein de l'établissement, à nombre de jeunes de milieu rural de trouver une orientation et une voie professionnelle qui leur convient. Les élèves participent à la vie de l'établissement, apprennent à se prendre en charge et organisent des activités en dehors des temps scolaires.

L'originalité des Maisons familiales résulte dans sa pratique de la pédagogie de l'alternance mais aussi dans son organisation sous forme associative. L'association est engagée dans le développement de son territoire, à travers toute activité à caractère éducatif, social, familial.

Les parents sont invités à prendre des responsabilités au sein de l'association et à participer à l'éducation de leur enfant. L'engagement des parents est la pierre angulaire du mouvement.

Les formateurs ont un rôle d'enseignant, un rôle d'accompagnateur et d'animateur. Avec les autres personnels de l'établissement (directeur, maîtresse de maison, secrétaires...), ils aident chaque élève, apprenti ou stagiaire, à élaborer son parcours personnel et professionnel. Ils les suivent pendant l'alternance en entreprise.

Des Collèges en marche pour la réussite de tous

Mixité sociale et réussite de tous, ça peut aller ensemble !

Le collège Rimbaud d'Amiens (Somme) est situé dans un quartier défavorisé, il accueille 415 élèves dont 67 % de CSP défavorisée (270 élèves boursiers). Un changement dans la sectorisation des affectations des écoles a permis à ce collège d'avoir une plus grande mixité sociale avec une venue de 80 élèves de CSP moins défavorisée. Dans toutes les classes la mixité sociale et scolaire est de mise. Les projets proposés par les professeurs permettent à tous les élèves de découvrir la coopération et les travaux inter-disciplinaires.

En entrant dans le collège on est tout de suite frappé par la présence bienveillante de tous les personnels ; ils parlent avec les élèves (personnel de service, professeurs, vie scolaire et direction) ; le respect est mutuel. Les salles de classes restent toujours ouvertes. L'équipe éducative n'observe d'ailleurs pas de débordements (tels que violences, jeunes qui s'invectivent dans les couloirs...). Le climat scolaire est serein. Les élèves ici sont respectés dans un cadre strict, qui laisse une liberté mais qui n'oublie pas les sanctions si besoin. L'équipe éducative et les professeurs s'efforcent de communiquer très vite entre eux, et régler très rapidement ce qui doit l'être. De ce fait les élèves sentent une équipe soudée qui relaie et rebondit vite.

Les résultats au brevet dans l'établissement sont de 83 %. Sur 66 élèves, 42 ont une mention, dont 10 « Très Bien », 10 « Bien » et 22 « Assez Bien » (Résultats comparables aux résultats nationaux).

L'équipe de direction et les professeurs disent : « *Nous voulons de la qualité pour nos élèves les plus en difficulté* ». Pour cela ils se sont rendus compte que le travail en équipe est important. Les professeurs n'hésitent pas à prendre du temps entre eux pour réfléchir au socle commun, aux projets à mettre en place.

Des projets communs ont été mis en place par les professeurs de lettres, sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie, physique et chimie. Ces projets se déroulent au cours de l'année, durant une semaine. Les sujets proposés sont exigeants. Par exemple, en janvier 2015 : « *Comment les nouvelles technologies jouent un rôle dans le rapport au vivant ?* » Sur ce sujet, ils ont rencontré des professionnels du son et de la lumière, des comédiens, des metteurs en scène et des costumiers. Pendant une semaine ils ont fait avancer leurs réflexions, chaque groupe d'élève étant encadré par un professeur et un artiste. Le groupe avec la costumière a ainsi découvert combien le costume dévoile la personnalité des gens. Ils ont fait des recherches documentaires, artistiques. À la fin de la semaine les 5 groupes ont fait des restitutions de leurs productions devant les autres élèves, les parents mais également devant Miguel Benasayag, philosophe/psychiatre.

Dans ce projet commun les élèves travaillent en coopération, réfléchissent et pensent ensemble. Ils gagnent en autonomie. Lors de ces travaux communs tous les élèves progressent, aucun n'est laissé de côté. Grâce à cela, l'ambiance des groupes classe a changé, l'entraide est de mise et l'attention à chacun a été améliorée. En effet, pour réussir le projet commun, il faut la participation de chacun, du coup les élèves sont attentifs les uns aux autres.

D'une manière générale, les élèves sentent qu'il y a un collectif d'adultes attentifs, ils se sentent reconnus et les adultes aussi. Les apprentissages sont liés et les exigences sont partout.

Par ailleurs, l'organisation d'un voyage ou d'une sortie scolaire (même à l'étranger) ne se réalise que si tous les élèves y participent.

Les parents sont les bienvenus dans ce collège, une salle leur est réservée ; aux réunions parents/professeurs la présence des parents est de 80 à 100 %. Pour cela les professeurs n'hésitent pas, la veille de la réunion, à appeler quelques parents pour les inciter à venir.

Les jeunes de cet établissement, issus de milieux défavorisés, croient en leur avenir, ils ont des projets ambitieux d'orientation, ils veulent devenir médecin, ingénieur, vétérinaire, dentiste ; encouragés par leurs parents et soutenus par leurs professeurs tous trouveront une orientation qui leur convient sans baisser leur niveau d'exigence.

Principal, enseignants et parents autour d'un thé !

Contribution venant de la plate-forme www.reussitedetous.lecese.fr

Au collège Georges Brassens de Narbonne (Aude) l'équipe de direction et les enseignants vont dans le quartier à la rencontre des parents.

« Le collège accueille 436 élèves issus d'un quartier, classé zone urbaine sensible (ZUS), et de quatre villages. Depuis trois ans, à l'initiative du principal et en partenariat avec l'association Maison des Potes, la direction du collège se rend chaque année dans les familles du quartier pour parler de tout ce qui préoccupe les parents : vie scolaire (carnet de liaison...), devoirs, options, rôle du conseil de classe, lecture des bulletins trimestriels, contact avec les enseignants, orientation... Une mère d'élève qui connaît déjà bien le collège accueille tout le monde (principal, médiatrice de la Maison des Potes, enseignants et des parents) avec beaucoup de chaleur, autour d'un thé à la menthe et de quelques galettes. *« Nous avons souhaité réunir les mamans d'élèves de sixième cette année, afin d'expliquer le fonctionnement du carnet de liaison, explique le principal aux mères déjà présentes. Car parfois, on s'aperçoit que les mamans le signent sans faire attention. »* L'équipe du collège est très soucieuse de recueillir l'avis des mères rassemblées dans cette salle à manger sur le carnet de liaison. *« Vous paraît-il facile à compléter ? »* s'inquiète le principal, qui explique que ce carnet fait *« la liaison entre vous et nous, le collège »* et doit toujours rester dans le cartable. Il est vrai que, pour les parents d'élèves, le passage de l'école au collège est un peu brutal. *« Certaines mamans ne maîtrisent pas les différentes options offertes en sixième »* fait remarquer la médiatrice de la Maison des Potes. Le principal reconnaît que les options sont une des nouveautés du collège et s'engage à faire un effort d'information au moment des dossiers d'inscription, quitte à en parler dès le CM2. Il profite aussi de la rencontre pour préciser certains points administratifs comme les absences, la note de vie scolaire ou le déroulement des rencontres parents-professeurs. La réunion se termine dans une ambiance détendue, ayant offert à chacun la possibilité de poser toutes les questions qui les taraudaient. Chaque mère d'élève repart rassurée, avec l'envie d'en parler autour d'elle. »

Un climat scolaire serein

« Comme la communication avec les familles n'est pas facile, nous multiplions les canaux (site Internet, carnet de liaison, SMS, rencontres et réunions...) et les angles d'attaque pour parler d'un même sujet » précise le principal, satisfait des résultats obtenus depuis trois ans par le programme d'ouverture du collège aux parents. *« Je trouve que le climat scolaire s'est amélioré, actuellement l'atmosphère est assez sereine »*, constate-t-il. Pour preuve, de meilleurs

résultats au brevet des collèges, avec 50 % de mentions, une orientation en seconde générale en progrès, un effectif d'entrée en sixième en hausse et seulement deux conseils de discipline l'an dernier, dont un seul a prononcé une exclusion. « Grâce à ce programme, les parents d'élèves ont confiance dans l'établissement. Ils ont moins d'appréhension à rentrer dans le collège, à assister aux réunions d'information ou à rencontrer les professeurs. Les mamans prennent d'elles-mêmes rendez-vous avec le professeur principal désormais, sans passer par l'intermédiaire de la médiatrice » nous dit le principal. »

« L'année est ainsi jalonnée de rendez-vous réguliers, placés sous le signe de la convivialité. En janvier, les parents sont invités à une réunion thématique avec les partenaires associatifs au cours de laquelle le collège offre thé et café. En mars, c'est le traditionnel goûter des spécialités, où chaque famille apporte une de ses recettes « maison ». Enfin, une réunion bilan est organisée au mois de mai. Sans oublier les soirées théâtre, les après-midi de découverte des métiers ou la rencontre des futurs parents d'élèves dans les écoles du secteur. L'objectif est chaque fois de mieux se connaître et de briser les représentations négatives des enfants et des parents vis-à-vis du collège. On ne chassera pas de l'esprit des habitants que le collège est implanté dans un quartier en ZUS. La meilleure façon de changer les mentalités, c'est que les parents se rencontrent et constatent par eux-mêmes que les élèves sont bien accueillis, intelligents et capables », conclut le principal.

Et si on essayait la pédagogie Freinet au collège ?

Le collège Jean Jaurès à la Ciotat (Bouches du Rhône) a un effectif de 450 élèves. Il a la particularité d'avoir à chaque niveau d'étude une classe qui applique la pédagogie Freinet. Les élèves qui suivent cette pédagogie peuvent continuer en seconde, 1^{re} et terminale au lycée Auguste et Louis Lumière. L'ensemble de la 6^e à la terminale constitue le CLEF (Collège lycée expérimental Freinet).

Le CLEF

Il a été créé par deux professeurs avec l'appui du recteur d'académie, conformément à l'article 34 de la loi d'orientation sur l'école de 2005, article qui encourageait et encadrait les expérimentations dans les établissements. Cet article trouve son équivalent dans l'annexe de la loi de Refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013. La première rentrée du CLEF a eu lieu en septembre 2008. Les professeurs ont tous été formés à la pédagogie Freinet.

Au collège, chaque classe comporte une trentaine d'élèves, comme les autres classes du collège.

La pédagogie Freinet ayant été inventée à l'usage de l'école primaire, les professeurs s'en sont saisis et ont créé les dispositifs propres au collège, avec le soutien de l'ICEM-pédagogie Freinet. On retrouve donc dans la pédagogie pratiquée les éléments essentiels déjà exposés à propos de l'école de Mons en Barœul :

- Se centrer sur le travail créatif.
- Communication des productions.
- Tâtonnement expérimental.
- Organisation coopérative.
- Entraide et coopération.
- Partir du questionnement des élèves.
- Développer l'autonomie.
- Apprendre la démocratie.

La scolarité se divise en quatre temps

- 1 - Les cours par discipline, en classe de niveau, regroupés surtout le matin.
- 2 - Les travaux individualisés (5 h hebdomadaires), en groupe multi-niveaux. Les groupes sont composés de 16 à 18 élèves de la 6^e à la 3^e avec un enseignant tuteur. Les élèves font leur travail personnel, conduits par un plan de travail personnel qui guide ses apprentissages.
- 3 - Les ateliers (3 heures hebdomadaires). L'élève fait avancer son projet en participant à l'atelier de son choix (après justification de son choix en réunion coopérative). Chaque professeur anime un atelier dont la dominante correspond à sa discipline.
- 4 - La réunion coopérative (1 heure hebdomadaire en classe entière). C'est une réunion où la classe organise son travail sous l'œil du professeur principal et d'éventuels invités.

Lors de du déplacement de la rapporteure au collège, des élèves et des professeurs se sont exprimés.

Paroles d'élèves du CLEF

- « On se sent valorisé dans une chaîne sans fin de progrès. On a moins de notes, ça ne nous met pas en concurrence avec les autres. Notre réussite est personnelle, pas pour battre l'autre. »
- « On se sent bien au collège. Tous les matins je me lève contente d'aller en cours. »
- « Dans le traditionnel l'élève n'est pas assez important. Le prof pourrait faire cours à un mur, ça ne changerait rien. »
- « Si on a un problème, on en parle en conseil de coopérative. Ça permet de régler le problème vite. Dans le conseil il y a le professeur principal, un président, un secrétaire, un donneur de parole. On y voit l'organisation du travail de la classe : choix des ateliers, choix de l'affichage. L'atelier dépend du projet. J'avais le projet d'art plastique de représenter l'amour. Je me suis inscrit en atelier d'art plastique. »
- « On n'avait plus de boîte à mots [boîte qui recueille les mots des élèves traités en coopérative]. On a pris le projet de faire une nouvelle boîte : matériaux, dimensions, fixation etc. »
- « On se lance dans des projets qu'on a choisi en math sans savoir que ce n'est pas du niveau de notre classe. »
- « Oui mais, en 3^e on tend à rester sur le programme, sauf exception. À cause du Brevet. »
- « On peut même prendre des sujets farfelus. Par exemple j'avais pris : pourquoi les moutons ne rétrécissent pas sous la pluie ? J'ai appris plein de choses en science. »
- « Ça donne une facilité à l'oral. On n'a pas peur de la joute. On a l'habitude de s'exprimer. »
- « Quand on arrive devant les autres, on est déjà fier de nous car on a réussi quelques chose. »
- « En traditionnel on ne fait que le programme. En Freinet on peut parler de plein de sujets, on se sent intelligent. »
- « On est beaucoup en Freinet à être dyslexique ou dysorthographique. Mais comme on apprend différemment, je ne me sens pas mise à part. »

Paroles de professeurs du CLEF

- « *J'étais frustrée dans le système classique. Chaque enfant est différent et donc j'essayais d'individualiser, mais j'étais coincée dans ma classe.* »
- « *Mélanger les niveaux c'est très riche.* »
- « *Nous nous formons à Freinet sur nos vacances, cinq jours par an.* »
- « *En Freinet on a des convictions, on évolue dans le rapport aux autres, adultes ou autres.* »
- « *On invente chaque année avec les élèves.* »
- « *La posture du professeur est changée. En réunion de coopérative, on est en retrait. Ce n'est pas toujours facile à tenir, on n'est plus maître du savoir, on fait le lien avec le savoir.* »
- « *La co-formation entre nous est importante pour l'équipe.* »
- « *On va dans les classes les uns des autres. On a deux temps par semaine de concertation, lundi soir et mardi soir.* »
- « *Il nous manque un temps régulier d'analyse de pratique.* »

Notons que, dans certaines disciplines, les cours sont assurés par des professeurs du collège ne pratiquant pas la pédagogie Freinet. Pour les professeurs pleinement acteurs du CLEF, le service n'est plus 18 heures de cours hebdomadaires. Ils ont moins d'heure de cours proprement dits, mais doivent 21 heures devant les élèves, qu'ils soient certifiés ou agrégés. L'implication dans le dispositif demande beaucoup de temps, d'investissement personnel, en plus de ces 21 heures. Les professeurs ne se plaignent pas, reconnaissant que ce qu'ils ont gagné en qualité de vie professionnelle compense largement cet investissement.

Une évaluation par compétence et des élèves qui « choisissent » leurs professeurs

Le collège Saint Louis à Lyon (Rhône), collège privé sous contrat, est situé au cœur du quartier de la Guillotière. Il accueille 600 élèves de classes sociales hétérogènes (réparties en 4 catégories des plus aisées aux plus défavorisées) dont 100 élèves sont boursiers. Il développe des méthodes où les élèves sont amenés à être très autonomes et acteurs de leurs choix et leurs projets, ainsi dans certaines matières les élèves choisissent leurs professeurs.

Deux grands axes de l'équipe pédagogique pour la réussite de tous les élèves

- Permettre le développement autonome de l'élève, le rendre acteur de son projet.
- Permettre le développement de sa personne.

Projet pédagogique

- Plus de notes en 6^e et 5^e, une évaluation par compétence. Avant de prendre cette décision les professeurs ont travaillé plusieurs années à la mise en place de l'évaluation. Communiquer, raisonner, manipuler... chaque matière a dû reprendre son programme. L'année scolaire est pour eux divisée en quatre temps, il y a un premier bulletin après la Toussaint. En 6^e et 5^e avec leur professeur principal chaque élève se fixe des objectifs précis, qui seront évalués chaque semaine.
- Les élèves choisissent leur professeur ! Ainsi par période de trois semaines les élèves choisissent le professeur A, B ou C et ça tourne trois semaines plus tard. Ceci dans toutes les matières. Ainsi les professeurs sont tenus de travailler ensemble pour la préparation des cours, et les élèves bénéficient des différentes méthodes et approches des professeurs.

- La direction de l'établissement ne souhaite pas avoir de classe spécialisée pour les élèves plus en difficulté, ils sont répartis dans toutes les classes.
- À partir de la 4^e les élèves ont le choix du moment pour suivre les cours de sciences et vie de la Terre, technologie, physique, éducation physique et sportive, histoire/géographie. Ils ont 5 modules de 1 h 30 par semaine, à eux de s'organiser.
- Dans cette organisation le groupe classe ne se retrouve qu'à certains moments bien définis. La durée de ce temps diffère suivant les niveaux, entre ½ heure et 1 heure par semaine, le professeur principal réunit la classe. L'ordre du jour de ce moment est établi par le professeur et les élèves. Le directeur adjoint nous précise « *C'est un lieu où on apprend à s'écouter, à argumenter, à respecter la parole de l'autre. Un lieu d'échanges importants.* »
- Une attention particulière à chaque élève : chaque semaine le professeur principal prend un temps avec chaque élève, même si ce temps est bref.
- Chaque niveau à une semaine particulière par an :
 - pour les sixièmes, il s'agit d'une semaine où ils ne font que du théâtre, tous les professeurs de ce niveau sont mobilisés, ainsi qu'un professionnel du théâtre. Il s'agit que chaque élève soit capable dans une représentation à la fin de la semaine, sur un texte choisi par les professeurs, de donner la réplique, dans le bon timing et tous les élèves de 6^e sont sur scène. C'est pour chaque élève un travail de mémorisation, de concentration, de respect du groupe ;
 - pour les cinquièmes, c'est « *Vraie vie, vrai défi* ». Chaque élève, à partir d'un métier tiré au sort, joue le rôle d'un professionnel, avec tout ce que cela implique. Il doit gérer son budget, organiser ses loisirs, prévoir ses vacances, ses changements professionnels. Les élèves découvrent des métiers très différents. Ce jeu de rôle est encadré et nourri par des moments de réflexion sur ce qui est essentiel ou superflu dans une vie, sur la parité hommes-femmes, sur les conséquences de l'économie sur la vie quotidienne, etc. De plus, en comparant leurs rôles, les élèves prennent conscience des choix qu'ils font, de ce qui les motive. Le vendredi après-midi tous les parents sont invités à témoigner de leurs parcours professionnels ;
 - pour les quatrièmes, ce sera une semaine d'activités dans la nature. Ils sont logés par groupe de 4 à 5 élèves dans un gîte. Ce petit groupe doit gérer le gîte, les repas, le nettoyage et la vie commune. Il n'y a pas d'adulte dans le gîte. En journée ils font des activités en groupe. Ça change le regard des uns sur les autres. Ils se rencontrent différemment ;
 - pour les troisièmes, il s'agit de faire une semaine de stage en entreprise, chez un professionnel de leur choix. A l'issue de ce stage chaque élève écrit un rapport de stage, et doit le présenter à l'oral.

Cet établissement est reconnu établissement innovant depuis l'année dernière.

Dialogue avec des collégiens

« *On choisit le prof selon notre caractère, il y en a qui apprennent bien et doucement et d'autres plus strict. Des fois on préfère un prof sévère mais qui aide. Chaque prof a sa méthode.* »

Vie du groupe classe : « *On se retrouve avec le professeur principal, c'est un moment où on peut rigoler, se partager les choses. On met des sujets au tableau. Il y a un secrétaire, deux donneurs de parole, et un qui écrit au tableau. Les tables sont en cercle et le professeur est au milieu de nous sans rôle particulier. On parle de tout.* »

« Avec l'évaluation par compétence, on n'a jamais vraiment raté. Et surtout, on sait si on doit renforcer ou si on est en train de comprendre. »

Partager des lectures pour prendre confiance en soi

Contribution venant de la plate-forme www.reussitedetous.lecese.fr

« Dans notre **collège Gérard Philipe** (à Villeparisis en Seine-et-Marne) nous avons mis en place un projet lecture/écriture avec des élèves de 6^e en grande difficulté, en lien avec l'école maternelle voisine. Nous avons utilisé des heures d'accompagnement éducatif pour mettre en place cette action, à raison de 2 heures par semaine, en groupes de 5 à 6 élèves. Nous avons préparé des lectures d'albums choisis par les enseignants de l'École maternelle du quartier : mis en voix, mise en scène, lecture d'images. Ensuite, les élèves sont allés rencontrer les élèves de maternelle pour leur faire la lecture. Ils ont reçu en échange des « boîtes à histoires » confectionnées par les élèves de maternelle. À partir de ces boîtes et des éléments qu'elles contenaient, ils ont inventé et écrit leur propre histoire qu'ils ont ensuite envoyée aux élèves de maternelle.

C'est un projet tout simple qui a plusieurs mérites.

Valoriser des élèves qui sont en échec à cause de leurs difficultés en lecture. Se retrouver face à un public d'élèves de maternelle avec un texte bien connu et bien lu, et dépasser ses peurs. Permettre, grâce au travail en petits groupes, à chaque élève de pouvoir parler, proposer, inventer... donc de prendre confiance dans ses capacités. Constaté les progrès en lecture et en écriture de tous ces élèves. Découvrir le CDI et y retourner pour des élèves qui souvent le désertaient. »

Innovant, socialisant et à taille humaine

Le collège Clithène dépend administrativement du collège du Grand Parc à Bordeaux (Gironde) dont il est une annexe, tout en ayant une autonomie de fonctionnement et de direction. Il s'agit ici d'une « expérience » menée depuis 13 ans afin de transformer le collège pour le rendre « plus juste, plus efficace, plus démocratique, ouvert à tous les élèves, à moyens constants et avec des élèves ordinaires ». La mixité sociale est de mise (cf. tableaux en annexe).

Objectifs du collège

- Susciter l'intérêt et la motivation par la diversification pédagogique, pour permettre la réussite de chaque élève et lutter préventivement contre l'échec, le décrochage scolaire.
- Prévenir la violence en mettant la totalité d'un établissement au service de cette mission.
- Permettre un apprentissage authentique de la démocratie par la mise en situation réelle, la responsabilité progressive.

Organisation de la scolarité

Un élève appartient à deux groupes d'insertion : la classe et le groupe de tutorat composé d'élèves de tous les niveaux avec un professeur.

Le temps pédagogique est divisé en trois tiers temps :

- un tiers temps disciplinaire le matin en deux séquences de 1 h 40 ;
- Un tiers temps interdisciplinaire composé de deux demi-journées dans la semaine, et de six semaines totalement interdisciplinaires dans l'année. Pendant ce temps, les élèves travaillent en groupe de trois ou quatre. Ce temps favorise l'autonomie,

un autre mode d'apprentissage, le travail en équipe, le recours à la recherche documentaire, la découverte de la complexité ;

- Un tiers temps ateliers (deux heures en début d'après-midi) portant sur des disciplines du collège (technologie, histoire de l'art, sports...) mais aussi sur des domaines non enseignés habituellement au collège (éducation aux médias par exemple). Ces ateliers changent la posture de l'élève et développent son autonomie.

En début de matinée, de 8 h 10 à 8 h 50, un temps d'accueil permet aux élèves d'aller au CDI ou en salle informatique, de lire, de découvrir l'actualité ou de prendre un petit-déjeuner.

En fin de journée, de 16 h 20 à 17 h 30, a lieu le groupe de tutorat, multi-âge. En fin de semaine ce groupe débat sur la vie de l'établissement.

Deux remarques : premièrement, les longues plages disciplinaires du matin font gagner du temps de déplacement et de démarrage des cours, par rapport aux classiques séquences de 55 minutes. Ce gain de temps permet d'économiser des heures de cours disciplinaires. Deuxièmement, les modalités d'apprentissage sont variées : travail personnel, petit groupe, points méthodologiques, place des questions et de l'oral, conseil individualisé. Cette variété est favorable à la différenciation pédagogique.

Au collège Clithène, l'Enseignement intégré des sciences et des techniques (EIST) s'est installé naturellement. Il intègre en une seule discipline les SVT, la physique, et la technologie, comme le recommande l'Académie des Sciences.

Organisation du travail des professeurs.

Le temps de service des professeurs n'est plus de 18 h de cours hebdomadaires mais de 24 heures hebdomadaires de présence au collège. Ces 24 h se subdivisent ainsi :

- 13 à 15 heures d'enseignement ;
- 3 à 5 heures de tutorat et conseil ;
- 2 heures de concertation en équipe ;
- 3 heures d'implication dans la vie de l'établissement ;
- 1 heure de remplacement ou formation.

En cas d'absence d'un professeur, tous les cours sont assurés par les collègues. Ces remplacements constituent donc une annualisation d'une partie des services des professeurs.

En pratique, le temps de présence dans l'établissement est supérieur à 24 heures.

Lors de la réunion de concertation hebdomadaire (2 heures), toutes les activités sont planifiées. Les décisions sont collégiales. La culture d'équipe repose sur la confiance et la légitimité. Le travail collectif permet de dégager collectivement l'essentiel de ce qu'il faut apprendre. Il facilite la co-formation sans perturber les cours et permet de diffuser à tous les collègues les bonnes pratiques.

La direction du collège Clithène (sous la responsabilité administrative du principal du collège du Grand Parc) est tournante, ce qui entraîne une responsabilisation accrue et une plus grande motivation.

Place des parents

Un bulletin trimestriel est remis en mains propres aux familles. Les parents qui ne peuvent venir à cette remise de bulletin sont vus chez eux. Tous les parents sont invités au conseil de classe. Ils reçoivent toutes les semaines le plan de travail des élèves. Les parents participent au conseil consultatif mensuel de Clithène. Ils peuvent participer au temps d'accueil du matin et aux ateliers.

Un internat pas comme les autres

Un établissement atypique en plein centre-ville de Lille (Nord) qui accueille en internat des enfants qui seraient sinon en famille d'accueil. Une équipe éducative plus nombreuse qui déploie des projets, une bienveillance envers chacune et chacun, le tout dans un cadre bien défini pour la réussite de tous.

L'institution Sainte Marie de Lille, privée sous contrat, créée par une congrégation en 1825 pour accueillir et instruire les orphelins de la ville est un établissement privé sous contrat. Située en centre-ville de Lille, elle est entourée d'établissements accueillants un public favorisé. Les 260 élèves sont accueillis de la maternelle à la fin du collège, dont 160 internes (internes du CE1 à la 3^e). Les parents des enfants de cet établissement sont pour leur très grande majorité de classe populaire à très défavorisée et 4 % sont des cadres. L'établissement est en Réseau d'éducation prioritaire + (REP+) et de ce fait reçoit plus de moyens. Les enfants internes sont pour la plupart placés dans cet établissement par les services de l'Aide sociale à l'enfance (ASE), issus de familles très défavorisées, parfois déscolarisés depuis longtemps.

À Sainte Marie quand un élève arrive il est reçu seul, en entretien avec le directeur sans ses parents. Il décrit alors ses projets, ses envies et ses difficultés. L'élève intègre l'internat uniquement s'il en est pleinement d'accord. Tout élève qui refuse clairement l'internat ne vient pas même si les parents insistent.

Vie de l'établissement

L'école et le collège sont dans le même bâtiment, la salle du personnel (qui pourrait être appelée salle des professeurs) est commune à l'élémentaire et au collège, les temps de soutien aux élèves sont communs également.

Les enseignants acceptent presque tous la co-intervention, ils sont alors deux dans la classe ; ce peut être un professeur de Sciences de la vie et de la terre avec un professeur de français qui est là dans un rôle d'accompagnateur. Élèves et professeurs sont très demandeurs de temps comme ceux-là qui permettent aussi que le professeur qui est là dans un rôle d'accompagnateur prenne un groupe de deux ou trois élèves à part.

Le Centre de documentation et d'information (CDI) est très important dans cet établissement, le documentaliste qui anime ce CDI est un des « *piliers* » de l'établissement. Il est situé au centre de l'établissement et joue une multitude de rôles : c'est un vrai lieu de décompression pour les élèves, un lieu tranquille où les élèves peuvent venir s'installer dans un coin avec un livre.

L'équipe éducative

L'équipe éducative est formée de 19 enseignants et 16 animateurs-éducateurs. Enseignants et éducateurs ne forment qu'une seule équipe, ils se retrouvent dans une salle où ils partagent ce qu'ils vivent, le directeur nous dit « *afin qu'aucun personnel ne reparte avec*

ses douleurs, parce que ce qui se vit ici est parfois très douloureux. Les enfants qui arrivent dans cet établissement ont souvent manqué de structures depuis longtemps, parfois ils n'arrivent à exprimer les choses que par la violence. L'équipe est soudée par son humanité quelle que soit la religion de chacun. Nous nous parlons beaucoup, et nous avons de nombreux temps de convivialité ensemble. L'ambiguïté pour nous est sans cesse entre enfants et élèves, nous accueillons des enfants et nous travaillons avec eux comme élèves mais l'enfant reste. Il faut des convictions pour faire équipe. »

L'équipe éducative travaille avec tous les partenaires qu'elle trouve, club de prévention, foyer des élèves, clinique de l'adolescent, pour trouver des solutions aux élèves. L'équipe est toujours solidaire face aux élèves et aux familles.

Le tutorat

C'est l'élève qui choisit son tuteur, il y a 5 à 6 tuteurs par niveau. Il fait un accompagnement quotidien, il discute avec l'élève et la famille pour l'orientation. La famille a les coordonnées du tuteur et peut le joindre quand elle le souhaite. Le groupe des tuteurs de l'établissement se réunit une heure par semaine.

Constatant que les cours de soutien ne permettent pas aux élèves de progresser, l'équipe éducative a choisi de valoriser ce que l'élève sait faire. Ils proposent aux élèves des activités en fin de journée dans les domaines où il réussit mieux.

Beaucoup de travail sur le projet personnel de l'élève, les élèves n'aiment pas ce terme car ils ont du mal à se projeter, d'autant que le monde des adultes proposé n'est pas motivant. Ainsi plusieurs élèves ont dit « *mais pourquoi voulez-vous que je devienne adulte ?* »

Réussites/Orientation

Ils organisent chaque année une semaine de lecture-écriture-expression : lire, écrire, raconter, s'exprimer. Ils constatent que c'est une semaine où il n'y a pas de conflit, où les élèves respectent les règles.

L'orientation en 3^e est un gros travail pour les tuteurs, il faut beaucoup de ténacité pour convaincre les parents d'une orientation positive pour l'élève. Dans cet établissement (et c'est là un vrai signe de réussite), à la fin de la 3^e l'orientation pour chaque élève est choisie et en concertation avec l'élève et sa famille.

Du français, en passant par la technologie pour arriver à la randonnée pédestre

Contribution venant de la plate-forme www.reussitedetous.lecese.fr

Au **collège Politzer de La Courneuve** (Seine Saint Denis), avec le projet « 4 000 » il s'agit de fédérer les élèves dans un projet sportif (parcourir le GR20 en Corse) pour lequel ils travaillent en technologie (fabrication d'une lampe frontale pour partir ensuite en randonnée en Corse), en français avec un travail sur la narration et l'imaginaire basé essentiellement sur la projection des élèves dans cette randonnée itinérante. « *Il s'agit de confronter les élèves à un mode de vie simple où les prises de décisions et d'initiative sont au centre, et dans lequel ils sont au service du groupe.* »

La web-radio un outil motivant

Contribution venant de la plate-forme www.reussitedetous.lecese.fr

« **Il s'agit d'une web-radio de collégiens** (en Meurthe-et-Moselle) qui choisissent leurs sujets et réalisent leurs émissions dans le cadre de clubs et d'ateliers mais il s'agit également d'une web-radio du collège qui est utilisée dans les différents enseignements disciplinaires pour développer des compétences bien identifiées, pour acquérir des connaissances et permettre une ouverture scientifique ou culturelle.

C'est ainsi que dans le cadre de l'enseignement de physique-chimie de 4e une émission a été réalisée sur le thème du réchauffement climatique. Émission qui a permis de travailler deux parties du programme : l'optique (avec les notions de lumières colorées, de couleurs et d'énergie pour expliquer l'effet d'albédo) et la chimie (avec les notions d'atmosphère, de combustion pour expliquer l'effet de serre et son augmentation). Cette émission a permis une ouverture vers les médias scientifiques puisqu'un extrait d'une émission de « La tête au carré » a été écoutée. Elle a permis également une ouverture vers le monde scientifique puisque des scientifiques ont été interviewés par téléphone (Hervé Le Treut et Valérie Masson-Delmotte). » Pour écouter l'émission : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/clg-vincent-van-gogh/emission-devenons-eco-acteurs-consacree-au-rechauffement-climatique-1er-volet/>

Un compte-rendu du projet et son évaluation est disponible aux adresses suivantes : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10597.pdf> et <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article883>

Des pédagogies et des dispositifs innovants

La « Classe inversée »

Les élèves regardent avant d'aller en classe sur un ordinateur le cours proposé par leur professeur. La posture en classe du professeur comme des élèves en est complètement modifiée. Une pédagogie qui donne envie d'apprendre ! Une attention pour que chaque enfant ait les mêmes chances que les autres.

Dans un collège rural (850 élèves avec peu de CSP favorisées), en périphérie d'une grande ville, deux professeurs, l'un d'histoire-géographie et l'autre de sciences de la vie et de la Terre (SVT), pratiquent depuis 2012 une pédagogie née aux États-Unis et arrivée en France via le Québec : la « classe inversée ». Ces deux professeurs exerçaient avant une pédagogie classique faite de cours magistraux pendant lesquels ils dialoguaient avec les élèves sans, de leur propre aveu, les rendre vraiment actifs. Avant 2012, ils avaient déjà changé leurs pratiques en passant à l'évaluation par compétence, associés en cela à d'autres collègues du collège.

Mais la pratique de la pédagogie classique les laissait insatisfaits. En 2012, le professeur d'histoire et géographie découvre par hasard, en lisant le blog d'un collègue, la pédagogie dite de la « classe inversée ». Intéressé, il s'informe, se forme et se lance dans la pratique avec sa collègue de SVT.

Cette pédagogie a trois objectifs :

- rendre les élèves acteurs ;

- développer l'autonomie ;
- pratiquer le travail collaboratif.

Un cours se déroule en trois phases qui renversent l'organisation traditionnelle.

1^{re} phase - Avant la classe, à la maison : phase magistrale pour introduire la notion capitale. L'élève va sur le site internet dédié à la discipline étudiée et regarde une vidéo ou tout autre document préparé par le professeur. Ce travail ne demande aucune aide, l'élève ne doit pas être mis en difficulté par cette séquence. Le professeur vérifie que tous les élèves ont étudié le contenu prévu grâce à un questionnaire rempli en ligne. Cette première phase n'est qu'une introduction au cours qui sera largement complétée par la deuxième phase.

2^e phase - En classe, la mise en activité : Les élèves travaillent en groupe. Ils disposent d'une tablette informatique pour deux, fournie par le collègue. Le travail peut être une étude de documents, la réalisation d'une carte mentale (représenter visuellement et de suivre le cheminement associatif de la pensée), une tâche complexe sous une forme libre ou imposée, un podcast, etc. C'est un travail guidé par un projet. Il faut trouver le fil conducteur qui va guider l'élève sur plusieurs heures.

3^e phase - La production : C'est l'aboutissement du travail de l'élève dans son groupe sous forme d'un écrit. Il permet de vérifier que la notion étudiée est bien comprise. Ce n'est pas l'écrit dicté par le professeur, mais le résultat du travail intellectuel de l'élève.

Le site internet permet d'accéder aux documents de la première phase et au plan de travail des séquences successives avec la liste des compétences qui y seront travaillées. Il permet aussi que l'élève ait son cahier numérique.

Les deux professeurs reconnaissent que cette pratique pédagogique demande de leur part énormément de préparations, donc un gros investissement en temps dû au fait qu'ils ne sont que deux dans le collège, dans deux disciplines différentes. Les préparations de l'un ne peuvent profiter à l'autre. Mais cet investissement est récompensé, disent-ils, par le plaisir qu'ils ont à travailler ainsi. Ils y voient plus particulièrement quatre points sur lesquels ils ne voudraient surtout pas revenir en arrière :

Développement de l'autonomie chez les élèves

Ce développement est favorisé par la personnalisation des parcours, par des activités différentes suivant les groupes, par le choix fait par l'élève du degré d'autonomie qu'il souhaite. Cette autonomie passe par le type d'évaluation. L'élève s'y prépare à l'avance (elle est disponible en ligne). Il décide du moment où il souhaite être évalué. C'est une évaluation sans note, par compétence. L'élève peut revenir sur les points où il a échoué.

Tous les élèves sont en situation de réussite pendant les cours

L'élève en difficulté est intégré à un groupe qui le stimule et dans lequel il apporte sa contribution. Travailler en groupe s'apprend, et l'entraide fait partie de cet apprentissage. Cette phase de travail favorise les élèves de tous les niveaux, ceux qui ont le plus de facilités comme ceux qui auraient tendance à décrocher dans un cours classique.

La relation élèves-professeur est bien meilleure

L'accompagnement des groupes et la réalisation du document écrit permettent une plus grande attention à chacun (mise en œuvre de la différenciation). Le regard porté par le professeur sur les élèves en difficulté est changé, il devient positif.

La posture du professeur est modifiée

Il n'est plus celui qui apporte tout le savoir. Il est aussi organisateur, facilitateur, accompagnateur. Le travail en groupe libère du côté magistral. Le professeur est disponible à l'élève ou au groupe qui en a besoin.

D'après un sondage fait dans le collège, 98 % des élèves ont accès à internet chez eux. On peut raisonnablement penser que plus de 2 % des élèves n'ont pas accès à internet en dehors du collège et n'ont peut-être pas osé le déclarer. Qu'en est-il pour eux ? Actuellement, ces élèves font le travail de la première phase au collège, sur les heures de permanence ou sur les temps de fin de journée. Les élèves ne peuvent pas quitter le collège à la fin de leurs cours car ils sont tributaires des cars scolaires. Selon les deux professeurs, la méthode de la classe inversée permet une plus grande efficacité que la pédagogie classique. Ils seraient donc prêts à avoir un peu moins d'heures de cours proprement dits pour gagner du temps de travail personnel au collège pour les élèves. Cela enlèverait l'obstacle de l'absence d'internet à la maison.

Morbihan - Ateliers « Intelligences multiples » à l'école

Une heure et demie d'atelier par semaine pour apprendre la grammaire, l'orthographe... pourquoi pas ! Ici l'animation de ces ateliers transforme les élèves dans leurs apprentissages au quotidien.

Il s'agit de six établissements scolaires privés sous contrat, qui regroupent 500 élèves avec 23 enseignants. Ils sont situés dans le Morbihan avec une population rurale qui a un taux de chômage très élevé. Dans les six écoles les classes sont très hétérogènes avec de gros écarts de niveau scolaire.

Fin septembre 2012 les enseignants ont fait une évaluation et un diagnostic avec des chercheurs de Rennes pour voir où en étaient les élèves.

Résultats de l'évaluation : En CE1 un enfant sur deux avait des difficultés en mathématiques. En CM1 87 % avaient des difficultés de lecture et d'écriture et en CM2 70 % montraient de grosses difficultés sur l'ensemble des matières enseignées.

Face à cette situation problématique, les enseignants se sont interrogés : « *Que faire pour avancer ensemble et ne pas se décourager ?* »

Il y a 3 ans une enseignante spécialisée a commencé à prendre les élèves en difficulté dans une classe à part pour leur apporter de l'aide.

L'enseignante spécialisée a alors proposé de mettre en place durant 1 h à 1 h 30 par semaine des « **ateliers d'intelligences multiples** » dans les différentes classes. Pour cela, les enseignants se retrouvent au préalable une demi-journée pendant les vacances pour travailler le projet qui sera mis en place durant la période suivante. Chaque enseignant a un ou deux ateliers à préparer et ils mutualisent le travail comme le matériel. À la fin de l'année ils prennent un temps en commun pour analyser ce qui a fonctionné, se remettre en cause, faire des changements si besoin et surtout éviter de se décourager !

Principe des ateliers « Intelligences multiples »

Durant le temps d'ateliers « intelligences multiples » il y a deux enseignants dans la classe. « *Nous croisons nos regards sur les élèves, nous échangeons nos ressources. Le fait de ne pas retirer les enfants de la classe (c'est vraiment stigmatisant et compliqué pour l'enfant) permet d'accepter tout le monde et d'apporter les besoins pour chacun. Peu importe les niveaux des élèves, nous mélangeons les enfants. Les niveaux sont juste là pour que chacun ait ce dont*

il a besoin à tout moment. Parfois on mélange les enfants, l'un a une difficulté et l'autre dans un autre domaine et ils se complètent. » Ces ateliers sont directement inspirés des travaux d'Howard Gardner sur les enfants en échec scolaire aux États-Unis (voir bibliographie).

Les temps d'ateliers sont de 1 h par semaine en cycle 2 et 1 h 30 par semaine en cycle 3.

Durant ces ateliers, les enfants travaillent par groupe et coopèrent. Ils abordent la notion à étudier (grammaire, orthographe, mathématique, ou autre) en utilisant un type « d'intelligence » qui leur convient bien. Les intelligences multiples sont d'ordre : linguistique, naturaliste, logico-mathématiques, kinesthésique, visio-spatiale, musicale, intra-personnelle. Un groupe peut ainsi apprendre et assimiler une règle de grammaire en écrivant une chanson.

Impacts de ces ateliers

Évolution du climat scolaire :

- La motivation des élèves dans ces projets est étonnante, la grammaire, par exemple, leur semble plus « légère » à comprendre. Les enfants sont devenus beaucoup plus enthousiastes, ils ont un vrai plaisir d'apprendre.
- On observe un meilleur respect de la place de chacun dans la vie de la classe. En effet, grâce à l'application de cette méthode, les élèves sont à la fois en position d'apprendre et d'aider à l'enseignement des autres enfants.
- Concernant le fonctionnement global de la classe, on n'observe plus de débordements. Un vrai respect de l'adulte s'est progressivement mis en place.
- *« Les enfants en grandes difficultés ne sont plus stigmatisés. Quand ils étaient pris en groupe à part, les progrès fait dans ce groupe ne se transféraient pas en classe. Il y a un sens donné aux apprentissages qui favorise la mémorisation et les enfants découvrent par eux-mêmes les savoirs. Ils font des progrès très importants. Ils ont confiance en leurs capacités, ils développent leur autonomie avec le matériel mis à disposition, on a vraiment l'impression de travailler pour le citoyen de demain ».*

Reconnaissance des progrès de chacun

Exemple : Un enfant devait être orienté vers la SEGPA, c'est un enfant très doué en dessin ; ce sont les autres élèves de la classe qui l'ont reconnu comme un expert en dessin. Et ce garçon qui est en CM2 cette année ne va finalement pas aller en SEGPA, il est reconnu par les autres et a repris confiance, il peut poursuivre sa scolarité dans le cycle « normal ».

Comme ils ont souvent du mal à travailler en équipe les enfants précoces ne s'ennuient pas, ils sont confrontés à une difficulté qui les motive et ensemble, avec les autres ils avancent. Chaque enfant construit son lien avec les autres et c'est très important pour la confiance en soi de tous. Les ateliers étant adaptés à chacun, les enfants précoces y trouvent aussi de la « nourriture ».

Impact pour les enseignants

Les enseignants sentent qu'ils évoluent dans cet investissement, ils ont besoin d'un temps pendant les vacances pour partager, mettre en commun leurs idées et construire ce projet-là ensemble.

Cette méthode a créé une dynamique chez les enseignants : *« C'est très agréable de ne pas être seul dans sa classe et de vivre ces ateliers à deux enseignants. La posture de l'enseignant évolue, il n'a plus une posture d'observateur, il peut comprendre les réactions des élèves au travers du travail de groupe. Il devient médiateur pour les apprentissages mais aussi pour les relations entre enfants si besoin. »*

Plus spécifiquement

« Ça change la posture de l'enseignant par rapport aux enfants en difficultés. L'enfant est heureux de venir à l'école, la difficulté est toujours présente mais elle n'est pas mise en avant ; il sent que la difficulté est acceptée et que nous cherchons à la faire disparaître. »

Il y a souvent des Auxiliaires vie scolaire (AVS) dans les classes, ces personnes ont aussi leur place dans les projets. Les enseignants comptent beaucoup sur elles, elles ont une vraie place dynamique d'accompagnement. Les enseignants leur présentent l'atelier avant sa réalisation. De ce fait, l'AVS est là pour toute la classe et non pas juste pour l'enfant qu'elle soutient normalement.

« De la « maîtresse des nuls » l'enseignante supplémentaire est passée à la maîtresse qui vient aider pour les ateliers et cela change tout ».

Pour les enseignants ça permet d'ouvrir leur regard sur d'autres méthodes :

Voir évoluer les enfants est un bonheur au cours de l'année et sur plusieurs années, on voit l'ensemble des groupes évoluer.

« L'inclusion fonctionne bien, tout élève est accepté tel qu'il est, déficient ou pas, chacun a vraiment sa place. On n'a jamais de moquerie, quelques querelles dans la cour mais jamais en classe. »

L'enseignante supplémentaire qui fait les bilans individuels avec les enfants en difficulté constate qu'elle en a réalisé trois fois moins depuis deux ans.

Intelligences multiples... au collège.

Contribution venant de la plate-forme www.reussitedetous.lecese.fr

L'expérience du concept des intelligences multiples également notée sur la plate-forme reussitedetous.lecese.fr par le **collège Albert Samain de Roubaix**. Il utilise l'outil pédagogique des cartes heuristiques (cartes mentales) ; les enseignants témoignent « Lutter contre le décrochage scolaire tout en favorisant l'excellence de chacun. L'élève ainsi rendu acteur de sa formation vient interroger plus naturellement les pratiques et postures de l'enseignant qui évoluent. »

Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI)

La FESPI regroupe actuellement 14 structures ou établissements reconnus comme innovants par l'institution. L'école Vitruve (voir plus haut) en est partenaire. Le collège Clithène est un ESPI. Cette fédération n'est pas un mouvement pédagogique. Les établissements regroupés dans la FESPI empruntent à des courants pédagogiques divers (Freinet, pédagogie institutionnelle, pédagogie de projet, par exemple) en s'adaptant à la situation locale (voir en Annexe le point de vue de la FESPI sur l'école de la réussite de tous).

Les objectifs de la FESPI sont :

- promouvoir la multiplication de structures scolaires innovantes sur l'ensemble du territoire ;
- permettre à tous les élèves et en particulier à certains (décrocheurs, exclus, mal orientés, désorientés...) de poursuivre ou de reprendre leurs études secondaires ou de réussir le parcours de formation de leur choix ;
- instituer et mettre en œuvre de nouvelles formes de professionnalité ;
- proposer des pédagogies centrées sur les besoins éducatifs et favorisant la participation des jeunes aux décisions qui les concernent ;

- participer, par l’action, la réflexion et la formation, à l’évolution des pratiques au sein de l’Éducation nationale.

Une dynamique à construire d’abord dans la classe

Jacques Bernardin, professeur à l’ESPE Centre Val de Loire, rappelle que la loi de juillet 2013 reprend le pari éthique du GFEN : « *tous capables* » et il dénonce « *les attentes négatives à l’égard des élèves qui ont des incidences néfastes : moindre ambition des contenus et des situations proposées, tendance à guider l’élève pas à pas sans le laisser chercher, moindres sollicitations* ». Il ajoute que « *si ces attentes positives ou négatives sont influencées par plusieurs facteurs, l’un d’entre eux domine : l’origine sociale des élèves* ».

Selon Jacques Bernardin, les ESPE doivent aider à « *comprendre pourquoi certains élèves ne comprennent pas, sont moins autonomes, n’ont pas le rapport au langage et à la culture attendus. Car c’est ce qui manque le plus aux enseignants qui ont tendance à juger les différences comme relevant de la nature des élèves et non d’un mode socialisation initial différent du leur* ».

Il préconise de créer une dynamique solidaire sur quatre niveaux :

□ *Dynamique à construire d’abord dans la classe*

« *Le principe de coopération accroche la réussite de chacun à l’engagement de tous. Le travail de groupe est un espace de confrontation où s’impose la nécessité d’entendre le point de vue des autres et d’argumenter, de prouver ce qu’on avance* ».

« *Le principe de clarté est tout aussi indispensable, pour éviter les malentendus cognitifs [...] sources de difficulté* ». Il insiste sur la nécessité « *d’une ambiance de classe porteuse, qui étaye les progrès et invite à ne jamais renoncer* ».

□ *Complicité avec les parents*

Complicité qui importe « *d’autant plus avec ceux des parents qui, pour diverses raisons, ne sont pas à l’aise avec l’institution scolaire [...] et qui redoutent la relation avec les enseignants* ».

« *Parents trop souvent convoqués et peu invités, à qui on envoie du négatif. Parents qui doutent d’eux-mêmes, sont dans l’auto-dévalorisation de leurs capacités à aider leur enfant* ».

De ce constat naît une triple exigence : « *reconnaissance des parents, information claire (programmes, façon de travailler, etc.), réhabilitation des parents comme référents éducatifs* ».

□ *Avec les autres enseignants*

« *Le travail d’équipe... Les élèves les plus fragiles y sont particulièrement sensibles* ». « *L’action éducative gagne à être cohérente (dans ses principes), convergente (quant à ses moyens) et durable* ».

□ *Sans négliger les apports des autres partenaires*

« *On évoque la mise en synergie des différents acteurs éducatifs que les PEDT ont vocation d’impulser et d’accompagner. Bien des élèves ont pu trouver des ressources pour se reconstruire dans les marges de l’institution scolaire. Mais sans exonérer l’école d’une interrogation critique* ».

Jacques Bernardin conclut sur la nécessité du renforcement de la formation. « *Pour peu que les outils de compréhension de ce qui leur échappe leur soient fournis, les enseignants savent faire preuve d’inventivité* ».

« Liberté, égalité, fraternité » en actes dans un lycée

Une exception dans nos auditions, entendre des lycéens, alors que nos travaux sont centrés sur l'école primaire et le collège. Mais les enseignants, les élèves et les partenaires du lycée Le Corbusier d'Aubervilliers (Seine-Saint-Denis) ont réussi à mettre en actes ce que nous souhaitons à tous les élèves de l'école de la République.

Ce lycée accueille majoritairement des lycéens issus de familles ayant leurs origines hors de France dont 48 % sont de CSP défavorisées. Le lycée mène actuellement 23 projets culturels différents, projets de classe ou projets auxquels les élèves participent volontairement. Cette orientation culturelle est une volonté forte de la direction du lycée et de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Le plaisir pris par les élèves à participer à ces projets se répercute sur l'ensemble de la vie scolaire. L'équipe pédagogique regrette que les journées lycéennes, qui commencent parfois à 8 h pour se terminer à 18 h 30, ne laissent que peu de place à l'épanouissement personnel et à l'auto-apprentissage, celui-ci étant l'une des clés de la vie étudiante qui les attend.

Le choix a été fait par l'ensemble des professeurs, sur proposition du proviseur, de prendre toutes les heures de cours non affectées directement à l'enseignement disciplinaire pour créer des classes supplémentaires. Ce qui permet de travailler dans des classes à effectifs réduits (19 à 20 élèves en seconde). La perte de ces heures est largement compensée par l'efficacité pédagogique obtenue par ce choix.

Les résultats du lycée sont passés en cinq ans de 66 % de reçus au baccalauréat à 90 %.

Le Théâtre « La Commune » est partenaire du lycée. Il anime des ateliers artistiques. Un dialogue s'est engagé avec les élèves consistant à prendre au sérieux les questions qu'ils se posent sur leur existence et sur la possibilité du bonheur. Les locaux du théâtre sont mis à la disposition des élèves pour les activités périscolaires et pour ce qu'ils inventent en matière de pédagogie de la fraternité. Cela s'appuie sur une déclaration d'intention des élèves : « *Nous voulons appliquer dans notre classe les principes de fraternité et d'égalité. Nous voulons que 100 % d'entre nous réussissent au bac et que les plus forts aident les plus faibles.* » La directrice du théâtre, pense que ce que le théâtre doit partager avec les élèves c'est le processus d'invention, la capacité de créer. « *Inventer, c'est sortir de nouvelles formules, de nouvelles manières de faire, de nouvelles combinaisons. C'est le propre de l'art.* »

Le lycée banalise le mardi après-midi pour toutes les classes à partir de 15 h 30. Les enseignants engagés dans les projets sont rémunérés à partir d'un volant d'heures disponibles. Mais le nombre d'heures rémunérées est inférieur au nombre d'heures effectuées. Les activités extrascolaires ou les sorties scolaires sont faites en plus.

Pour les élèves, ce qui permet la réussite du projet du lycée et leur réussite au bac c'est la fraternité, l'entraide entre les élèves, les relations entre les professeurs et les élèves. Les projets culturels sont rassembleurs, fédérateurs. Beaucoup de projets sont proposés par les élèves eux-mêmes.

Christian Baudelot, sociologue, accompagne les élèves du lycée Le Corbusier. Pour lui, changer le système éducatif français (comme ils le font dans ce lycée) repose sur la volonté et l'engagement des enseignants mais aussi sur l'intelligence qui permet de trouver les sujets, les formes, les coopérations avec la culture, le théâtre, etc. Il constate que les élèves ont retrouvé par eux-mêmes, dans un projet comme « Thélème » (voir ci-dessous) les principes de grands pédagogues comme Freinet et d'autres : plaisir, coopération, travail collectif, etc.

Résumé de l'exposé des élèves devant la section éducation, culture et communication du CESE

La pression en milieu scolaire

« **La pression en milieu scolaire est une cause de souffrance. Il y a cinq sources de pression** ».

- **l'évaluation** : « L'évaluation est devenue la finalité. Le but des élèves est devenu d'avoir la meilleure note possible ou la meilleure note de la classe, au détriment même du savoir. D'où une compétition malsaine. Une atmosphère propice à la transmission du savoir n'est pas la compétition mais plutôt la solidarité et l'entraide. L'évaluation devrait avoir seulement un rôle d'indicateur de progrès. Nous avons construit le projet « l'envol », où la solidarité est le mot d'ordre. C'est un projet de soutien scolaire entre élèves, en partenariat avec des étudiants. Chaque membre du projet est à la fois tuteur et bénéficiaire. »
- **la famille** : « Les notes sont le seul critère de jugement pour les parents. Nous avons donc peur d'avoir de mauvaises notes. Il faut aussi défaire les représentations qu'ont les parents de l'école et montrer que la qualité de l'apprentissage est plus importante que les notes. »
- **la pédagogie** : « Les professeurs sont obligés de finir le programme, ce qui peut transformer les cours en une prise de notes intensive. L'élève n'a donc pas le temps de comprendre. D'où une perte d'intérêt et un découragement. La pression vient du fait que l'élève doit restituer des connaissances sans même les comprendre, sans y voir d'intérêt et en recourant éventuellement à la triche. Pour transmettre un savoir il faut connaître l'élève. D'où la nécessité d'instaurer une pédagogie de l'écoute et du dialogue. »
- **Les effectifs des classes** : « Dans une classe à effectif trop grand, les élèves ont du mal à se concentrer en cours et les enseignants ont du mal à se consacrer à chacune des difficultés des élèves. Le lycée a fait le choix de classes à effectifs réduits soit 19 à 20 élèves par classe. »
- **Temps et espaces** : « Un emploi du temps trop chargé ne libère pas suffisamment de temps pour le travail personnel des élèves. Il est aussi source de stress et de fatigue. Alléger l'emploi du temps nous permettrait de participer à des activités extra-scolaires et de mieux faire notre travail personnel. Il serait souhaitable que nous disposions plus librement de locaux dans le lycée pour mieux organiser notre travail. »
- **Importance de la culture en milieu scolaire** : « Les jeunes issus de l'immigration ne connaissent pas vraiment leur culture. Très peu d'entre eux connaissent les mythes structurant leur culture d'origine. Certains parents ne sont pas en mesure de leur apprendre leur culture correctement. La transmission de la culture et des mythes ne se fait plus comme autrefois. Médias et internet brouillent le message. Il est nécessaire que les élèves puissent savoir d'où ils viennent et c'est à l'école de leur enseigner leur culture, car seule l'école est capable d'enseigner de manière objective la culture de tous. En primaire cela passerait par des jeux, des histoires, des contes. Au collège et au lycée il faudrait un enseignement des cultures et civilisations du monde. Le théâtre, le cinéma, la littérature (et même la nourriture) pourraient être des occasions de partager nos cultures dans l'établissement scolaire.

Ce ne serait pas un enseignement qui concerne les religions, mais la culture. Il concernerait tous les jeunes scolarisés et pas seulement ceux issus de l'immigration.

Au lycée, dans le cadre du projet « Thélème », un site internet recueille les mythes des différents pays. Élèves et parents qui le souhaitent, peuvent y contribuer. Ces mythes sont lus, commentés, approfondis. Ce travail a permis à des élèves de retrouver leur identité.

Une option théâtre permet aux élèves de découvrir d'autres visions du monde et d'enrichir leur culture. Le projet « Talents » permet à des élèves de se rendre deux fois par mois à l'École normale supérieure de Paris pour rencontrer des élèves d'autres milieux : échanges, découvertes, approfondissement des connaissances. Le lycée encourage la construction de projets culturels comme celui d'aller à Cuba en 2015. Ce projet est l'aboutissement de deux ans de travail pédagogique. Il a rassemblé des travaux sur la danse, la gastronomie, l'histoire et géographie, la philosophie. Il n'est pas simple à boucler. »

- **La notion de plaisir à l'école :** « En France, notre système scolaire broie les plus faibles et accentue les inégalités au lieu de les supprimer. L'école repose sur deux principes : la compétition et la mise en concurrence. Un certain nombre de questions se posent : L'égalité est-elle une condition nécessaire à la liberté ? Si tous sont égaux, chacun demeure-t-il libre de ses choix ? La fraternité peut-elle nous unir ? Les méthodes pédagogiques françaises fabriquent-elles de la passivité ? Le droit au plaisir peut-il être perçu comme émancipateur, et donc, dès lors, comment concilier valeurs républicaines et recherche distrayante et jubilatoire du savoir ?

Les élèves des milieux défavorisés ont l'impression qu'ils ne parviendront jamais à franchir le fossé qui se creuse entre les plus riches et les plus pauvres. De surcroît, la peur de l'échec est renforcée par l'évaluation réduite à la notation. Celle-ci installe la concurrence, elle classe les élèves par niveau, elle les rend individualistes et parfois même insensibles à l'échec des autres. Réussir à construire son avenir semble toujours supposer travailler dans la souffrance. Une des conditions à la réussite de tous serait peut-être alors de créer une école du plaisir d'apprendre et du travail en commun. Pour apprendre, il faut en avoir envie, y prendre du plaisir ou au moins y avoir de l'intérêt. Pourtant, nombreux sont les facteurs conduisant à la passivité des élèves face au travail, face aux apprentissages et face aux échanges. Leur appétit culturel est restreint par le programme et leur culture générale, déjà réduite, limite les exigences et les ambitions. Travailler avec plaisir serait d'autant plus bénéfique pour les élèves qu'ils mettraient plus d'énergie à réaliser des devoirs plus élaborés et plus investis. Néanmoins, favoriser le plaisir à l'école ne revient pas à rejeter la notion d'effort. Le savoir dans une joie commune doit être le projet de tous, des élèves, mais aussi des professeurs. Une des solutions envisageables serait de créer des projets culturels où chacun serait considéré en fonction de ses qualités propres, sans être noté, classé et sans être mis en compétition avec ses camarades. Dans le projet Thélème, chacun est l'égal des autres. Chacun est libre de s'investir, tous partagent et échangent pour participer à la réalisation d'une œuvre commune. »

Échanges entre un conseiller du CESE et un lycéen

« ... Ne pensez-vous que la pression, l'évaluation, la saine concurrence - je le dis sans pression et avec le plus grand désir -, l'esprit de compétition, la réussite matérialisée par les notations, c'est quand même aussi l'apprentissage de ce qui va vous arriver dans peu de temps, à savoir l'apprentissage de la vie sociale et professionnelle ? Car, demain, compte tenu de vos capacités et de votre capacité de réflexion, vous aurez certainement des responsabilités dans la société - en tout cas j'espère que vous aurez même de très hautes responsabilités dans la société - et que, tout cela, c'est aussi l'apprentissage de ce qui, demain, va être votre vie sociale et professionnelle. Car

le monde du travail, c'est la compétition, c'est la notation, c'est l'évaluation, c'est la concurrence et c'est aussi, de temps en temps, beaucoup de plaisir à travailler ? »

Réponse en direct du lycéen : *« C'est vrai que, dans le monde professionnel de notre société capitaliste, il y a beaucoup de concurrence, surtout entre les employés pour garder leur poste ou même pour avoir un poste. Néanmoins, il me semble aussi qu'il y a des entreprises qui sont basées sur la solidarité. Peut-être est-ce le modèle social de notre société dans sa globalité qu'il faut changer, mais, en tout cas, je soutiens fermement que c'est par la solidarité que l'on parvient à avancer dans les meilleures conditions. En effet, finalement, écraser l'autre, si c'est vraiment cela notre objectif, je ne pense pas qu'on arrive à une atmosphère de travail si saine que cela et je me demande si ce sont ces résultats que l'on veut vraiment obtenir.*

Si la question est de savoir si la concurrence nous pousse à travailler, peut-être, mais je pense que c'est plutôt la considération pour l'autre qui nous pousse à travailler, et en tout cas, la volonté d'aider l'autre peut aussi nous aider à travailler, et pas seulement la mise en concurrence. »

Dans des territoires ultramarins

Les contributions pour les territoires ultramarins ne couvrent pas l'ensemble des territoires et nous en sommes désolés. Chaque territoire vit une réalité très différente dans le domaine de l'éducation, ils ont néanmoins tous un point commun qui est d'avoir beaucoup de difficultés pour la scolarité et la réussite de tous les enfants. La situation de la formation des personnels dans ces territoires est plus que préoccupante.

Dans ses rapport et avis intitulés *Les inégalités à l'école* (Xavier Nau, avis et rapport n° 2011-09, septembre 2011) le CESE rappelle *« qu'une véritable fracture existe entre l'Outre-mer et la métropole tant en termes de besoins que de résultats. Certaines collectivités ultramarines ont une population particulièrement jeune, les conditions d'enseignement y sont difficiles (en particulier en Guyane) et les résultats des élèves aux évaluations de fin de scolarité primaire sont dramatiquement bas. »*

Eustase Janky - dans l'avis intitulé *Le défi de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ultramarins* de février 2015, souligne *« Les taux de scolarisation sont généralement plus faibles dans les Outre-mer. De nombreux facteurs peuvent expliquer la non scolarisation de jeunes ultramarins : l'isolement géographique, l'existence d'une forte immigration, des orientations par défaut faute d'avoir le système éducatif avec toutes les filières à la fois complètes et disponibles, des facteurs culturels, des difficultés de transport, des conditions matérielles de vie plus difficiles... »*

La Réunion

Un groupe d'enseignants et de parents ayant l'expérience de la grande pauvreté s'est réuni afin de préparer une contribution permettant à la fois de comprendre la situation de La Réunion de leur point de vue et de relater une expérience d'une école de la réussite de tous dans un territoire rural de l'île. Pour ce faire, ce groupe est allé à la rencontre de plus de 70 personnes et a eu avec Jean-Paul Delahaye et la rapporteure une longue réunion téléphonique.

Quelques données

À La Réunion, 30 % de la population active est au chômage. Ce chômage concerne la moitié des jeunes. 42 % des Réunionnais vivent sous le seuil de pauvreté (INSEE 2013).

Un jeune sur trois termine sa scolarité sans diplôme et un sur sept ne sait pas lire et écrire.

Comme en métropole, les familles les plus pauvres de La Réunion voient dans l'école à la fois une source d'angoisse et une possibilité d'avenir pour leurs enfants.

« Je n'aimerais pas que mes enfants passent par où je suis passé. L'école, c'est important, tout commence par là. Quel avenir sans l'école ? »

- *« L'éducation est une chose essentielle. J'ai eu des moments de découragement. Je voyais que l'école ne réussissait pas à réduire les inégalités. Je me suis engagée. »*
- *« Aujourd'hui, l'école n'est pas l'école de la réussite pour tous. Il y a sûrement des chemins que l'on n'a pas empruntés. »*

Une école rurale qui cherche à construire la réussite de tous

L'école est implantée dans un village de travailleurs ruraux. En 1990 l'échec scolaire domine, et les parents sont très absents de l'école. En partenariat avec les parents, l'équipe éducative a cherché ce qu'il fallait mettre en œuvre pour contrecarrer cet état de fait. Depuis 15 ans, tous les enfants savent lire et écrire à la sortie du CM2 et les parents participent aux activités de l'école et aux réunions qui leur sont proposées.

Cette réussite est due en grande partie à la stabilité de l'équipe éducative sur une longue période, dans une petite école, avec l'appui fidèle de la municipalité.

L'enseignante de maternelle, en accord avec les deux autres enseignants, a mis en place des dispositifs qui ont construit la confiance avec les parents :

- Évaluation des acquis de l'enfant menée avec les parents. Par exemple : les parents peuvent voir en fin de journée un travail montrant un progrès de leur enfant.
- Séance de chant des parents à l'école une fois par semaine.
- Confection de cahiers de vacances par les parents, à l'école. Ce qui amène des parents à reprendre le stylo.
- Participation des parents dans toutes sortes de circonstances : fête, embellissement de l'école, petits déjeuners, etc. en s'appuyant sur les talents des parents.

Tableau 1 : Face à des défis ou difficultés,
des parents et des enseignants mettent en actes des réponses

Défis et Difficultés	Réponses en actes
Des parents éloignés de l'école ont peur d'être jugés, de ne pas se faire comprendre, de ne pas maîtriser la langue face aux enseignants. Ils ont peur de l'intrusion dans leur vie privée.	<p>Il a été créé un comité de parents pour s'adresser aux professeurs et éviter, par exemple, l'exclusion d'une élève d'une section d'arts plastiques. Le PRE (Programme de réussite éducative) dans un quartier est vécu comme une aide par les parents : activités, rencontres du jeudi, week-end familiaux, aides aux devoirs.</p> <p>La vie associative est importante : par exemple, création d'une association de mères pour s'entraider.</p> <p>Dans un collège, un adulte-relais facilite le lien parents-collège.</p> <p>Un principal de collège veille au respect de chacun et à la lisibilité des règles, messages etc.</p>
L'école connaît trop peu la réalité de vie des familles. Elle exige, par exemple, des dépenses que les familles ne peuvent pas assumer sans oser le dire (goûter, baskets pour le sport, clé USB, tablette ...). Certains arrêtent l'école pour des problèmes financiers.	<ul style="list-style-type: none"> • Des parents et des enseignants organisent ensemble des activités pour financer un voyage linguistique pour tous les enfants. • Une enseignante fait réfléchir ses collègues à la situation financière des familles, aux contraintes dans lesquelles elles se débattent. • Vœux d'une scolarité vraiment gratuite.
Les parents ont du mal à motiver leurs enfants pour aller à l'école. Le manque de travail démotive les jeunes.	<ul style="list-style-type: none"> • Un PRE en milieu urbain soutient les parents dans l'encouragement des enfants : voir le positif et l'encourager plus que mettre le doigt sur le négatif.

http://www.atd-quartmonde.org/IMG/pdf/2015-04-30-ATD_Reunion_Reussite_de_tous-photos.pdf

Défis et Difficultés	Réponses en actes
Le faible niveau scolaire, l'illettrisme, le manque d'information, font que les parents ont du mal à suivre la scolarité de leurs enfants.	<ul style="list-style-type: none"> Des enseignants s'investissent pour encourager les parents à révéler des talents cachés, peu reconnus, à soutenir le travail de leur enfant à la maison. À tel point qu'un enfant a dit un jour : « J'ai toujours cru que maman savait lire. Un beau jour elle me dit d'apporter mon cahier de poèmes, elle le tenait la tête en bas. » Les parents accompagnent les sorties scolaires.
L'institution scolaire peut passer à côté des grosses difficultés d'apprentissage. La langue et la culture régionale ne sont pas assez reconnues.	<ul style="list-style-type: none"> Une association de parents résout les difficultés d'un enfant, lui fait faire de l'orthophonie, et lui permet de reprendre sa scolarité. Un professeur accepte la présence d'une grand-mère au fond de la classe pendant une semaine, car il sait qu'elle peut aider sa petite fille. Une enseignante utilise la langue créole pour soutenir scolairement un enfant.
Beaucoup de jeunes se voient imposer leur orientation. Ils choisissent le lycée professionnel le plus proche de chez eux par manque de moyens de transport. Il en résulte une perte de motivation, une perte de confiance.	<ul style="list-style-type: none"> Un éducateur prend le temps de découvrir l'intérêt d'un jeune pour la mécanique auto et lui trouve un stage dans ce domaine.
Les règles de l'école sont nombreuses et plus ou moins claires.	<ul style="list-style-type: none"> Des parents ne se découragent pas. Une mère retourne quatre fois au conseil général pour obtenir la carte de transport de son fils. Des enseignants continuent à prendre des initiatives pour la réussite des enfants, malgré les incompréhensions de la hiérarchie.

La Nouvelle Calédonie

Comme pour le lycée Le Corbusier (cité plus haut) nous faisons ici une exception avec le lycée agricole de Pouembout en Nouvelle Calédonie tant les expériences relatées vont dans le sens de la réussite pour tous.

Depuis 1992 l'Éducation socioculturelle (ECS) est une spécificité de l'enseignement agricole et n'a cessé de prendre de l'importance au lycée agricole de Pouembout en Nouvelle Calédonie. Elle est le moteur du foisonnement d'expériences individuelles et collectives des élèves dans ce lycée agricole.

Cultures et territoires, éducation artistique, communication interpersonnelle et communication médiatisée sont les quatre pôles d'action qui donnent lieu à l'organisation d'événements aussi divers et enrichissants que des festivals de films, des expositions photographiques, des sorties culturelles nécessitant tous une forte implication des élèves.

Le but est d'élargir les horizons des élèves et pour cela 8 heures par semaine sont dédiées à l'ECS et à la réalisation de projets concrets. Développer la curiosité des élèves, leur permettre d'élaborer des travaux en groupe et d'aller au bout des réalisations avec le soutien d'un professeur de l'établissement.

Ainsi, en 2012 était organisée une « semaine des langues et cultures océaniques » qui a permis non seulement à un large public de prendre conscience des richesses linguistiques présentes au sein du lycée mais aussi de découvrir sous forme ludique les spécificités des différents peuples d'Océanie. Deux délégations vietnamienne et indonésienne étaient même présentes. À cette semaine des langues s'ajoutent d'autres événements : des sorties culturelles qui permettent à l'élève de s'approprier son lieu de vie et de construire son propre rapport à l'environnement, des ateliers théâtre à même de libérer la parole de chacun et de favoriser la confiance en soi.

L'éducation socioculturelle aborde des thématiques et s'appuie sur des compétences très diverses qui permettent à l'élève de grandir comme citoyen et individu, en le confrontant à son futur milieu, qu'il soit associatif, professionnel ou culturel et ce à travers les nombreux projets qu'il doit mener.

Mayotte

Le 101^e département français est en proie à de graves difficultés tant pour scolariser tous les enfants de son territoire que pour former les enseignants et personnels de ses établissements. Quelques initiatives voient le jour, la tâche est immense et l'urgence est grande !

Mayotte voit sa population augmenter de près de 3 % par an. Cette île compte 36 % de chômeurs et un quart de la population vit sous le seuil de pauvreté.

La jeunesse mahoraise représente aujourd'hui la moitié de la population de l'île, elle ne bénéficie pas du même accès aux droits fondamentaux que les jeunes métropolitains : droit à l'identité, droit à la protection, droit à l'éducation, droit à la formation ou la santé.

Les effectifs des écoles élémentaires et des collèges ont augmenté de plus de 45 % en 10 ans. Il y a un manque d'infrastructures criant : ainsi, une salle de classe est utilisée pour deux classes différentes. Des enfants n'ont donc classe que le matin, d'autres enfants ayant eux cours l'après-midi. 30 % des postes d'enseignants dans le secondaire ne sont pas pourvus.

Dans cette île « bouillonnante » d'enfants et de jeunes, des projets émergent favorisant davantage la réussite de tous, malheureusement ils restent très marginaux. Ainsi l'établissement « Espérance » des apprentis d'Auteuil océan Indien accueille des jeunes en grande précarité, confrontés à des difficultés d'apprentissage, souvent issus des quartiers très pauvres, quelle que soit la situation administrative des parents. Nombre d'entre eux cumulent des retards scolaires de plusieurs années. En lien avec les familles et l'entourage des jeunes, les équipes éducatives et pédagogiques mettent en place une prise en charge globale et personnalisée de chaque jeune : économique, sociale, régularisation de la situation administrative, accompagnement socio-éducatif pendant les périodes scolaires.

Pour encourager la réussite scolaire des élèves, les équipes de l'établissement Espérance soutiennent les jeunes en répondant à leurs besoins :

- ouverture de l'établissement dès 6 heures, possibilité de prendre une douche ;
- collation offerte chaque jour ;
- visite à domicile des familles dont les élèves rencontrent des difficultés à l'école ;
- classes à effectifs réduits, soutien et suivi personnalisé ;
- rencontres régulières parents/enseignants.

Territoires et partenaires pour la réussite de tous

La dimension partenariale autour de l'école est déterminante pour une véritable école de la réussite pour tous, comme le souligne à juste titre l'UNAPEI dans sa contribution déposée sur la plate-forme www.reussitedetous.lecese.fr

Acteurs de quartier, élus locaux, travailleurs sociaux, enseignants, associations : tous ensemble pour la réussite de tous les enfants

Un projet de promotion sociale, familiale et culturelle dans un quartier de Lille à Fives : de nombreux partenaires (ATD Quart Monde avec des associations de protection de l'enfance, l'Agss-Udaf, l'ADSSEAD, le Home des Flandres et Espace de vie ; les écoles, travailleurs sociaux, centre social du quartier, municipalité), se mettent ensemble pour que tous les parents retissent des liens avec l'école et que tous les enfants soient dans une dynamique de réussite.

Sens du projet

Favoriser le vivre ensemble dans un quartier, permettre aux enfants des familles les plus défavorisées de réussir à l'école en associant leurs parents.

L'idée est de construire à partir d'un objectif commun, un projet qui pourra amener une fierté collective à la fois pour les familles (dont les plus défavorisées) et pour les différents partenaires éducatifs du quartier dont les enseignants.

Démarche

Le quartier de Lille Fives est un quartier où vivent de nombreuses familles défavorisées, parfois dans des conditions très difficiles. Les enfants sont dans leur grande majorité en échec scolaire, les parents les plus défavorisés inquiets pour la réussite scolaire de leurs enfants sont éloignés de l'école. Il s'agit de les aider à vaincre les peurs qui empêchent le dialogue avec l'école. Les partenaires du quartier, très nombreux, partagent cette volonté de proposer une ouverture culturelle mais n'arrivent pas à atteindre les familles les plus défavorisées.

ATD Quart Monde a mis en route le colportage culturel à domicile (il s'agit d'activités avec des livres, des jeux et des créations artistiques en allant au domicile des familles les plus défavorisées) et la bibliothèque de rue. Dans ces moments de culture partagée les parents parlent beaucoup de l'école, pour en dire à la fois leurs attentes et leurs difficultés.

Pour répondre à la demande d'une directrice d'école (et présidente d'associations autour de l'école), ATD Quart Monde a bâti une animation pour les classes et les autres lieux qui accueillent les enfants (périscolaire, centre de loisirs) sur les autres temps de leur vie. Le but de cette « campagne » est de recueillir la pensée et les gestes posés par les enfants pour permettre à chacun d'avoir une vraie place dans l'école et le quartier. Dès la première rencontre des parents « éloignés » de l'école, dans le cadre d'un groupe parents, participent à l'animation. Ils poussent tout le groupe à chercher des supports d'animation qui toucheront tous les enfants. À la deuxième rencontre un collectif du quartier se constitue pour mettre en place ce qui deviendra une « Campagne annuelle des droits de l'enfant ». Ce collectif comprend des parents, des enseignants, les animateurs de centres sociaux ou de structures de loisirs.

Une grande fête clôture cette campagne annuelle. Tous les éducateurs des enfants, invités par eux, viennent regarder leurs productions et découvrir leur message : un livre géant qui décrit comment les enfants voient un quartier où tous seraient heureux d'apprendre, une exposition de « machines à changer le regard ». Plus de mille enfants de 6 écoles élémentaires et autant d'écoles maternelles, ainsi que 6 classes du collège participent à cette campagne.

Une deuxième action se met en place pour recueillir la parole des parents, elle se nomme « Les petits mots ». À la sortie des écoles, tous les quinze jours, tous les parents sont invités à écrire une réflexion sur un thème sur un petit papier. Le résultat de cette collecte de « petits mots » est affiché et communiqué aux parents, à l'association de parents d'élèves, aux écoles, aux médiateurs école-familles.

Les effets

Ces actions permettent de renouer le dialogue entre l'école et les familles qui en sont les plus éloignées, un véritable changement de regard s'opère de part et d'autre. Voici ce qu'en dit une directrice : « Ces actions, ajoutées à d'autres, nous invitent à changer de regard sur les parents, à nous demander si nous comprenons suffisamment leur point de vue ».

« Voir le côté positif chez l'autre, c'est une ouverture d'esprit, pas forcément possible dans le cadre classique de l'école », remarque un enseignant.

Des écoles invitent des parents à la Bibliothèque centre documentaire (BCD) de l'école en même temps que les enfants pour une lecture-débat. Les portes de l'école sont plus ouvertes aux parents. Un café-parents est organisé avec l'aide de médiateurs (financés par la mairie) ou de l'association de parents d'élèves. Le changement de regard s'opère aussi chez les parents qui dialoguent plus volontiers avec les enseignants et s'adressent à eux avec moins d'agressivité.

Une maman le résume ainsi : « Les parents qui vivent dans la précarité ont des idées pour améliorer la vie de l'école, mais ils ne se sentent pas légitimes pour aller les proposer. La présence dans la classe permet une prise de conscience de ce qui se vit entre enfants. Il est important qu'enseignants et parents aient l'occasion de se rendre compte qu'ils ont des points communs dans l'éducation. »

L'action des « petits mots » a engagé certains enseignants à aller discuter avec les parents sur le trottoir. La parole des parents (au sens plus large que celle des parents élus) est présente au conseil d'école et a donné l'idée de créer un café des parents. Un directeur de SEGPA au collège dit : « Participer à des temps organisés par les associations qui cherchent à rejoindre et valoriser les habitants du quartier dans des expositions de leurs réalisations par exemple, permet aux enseignants qui s'y rendent de faire des rencontres qui n'auraient pas lieu au collège. »

Renforcer le lien entre l'école et les autres acteurs du quartier

L'animatrice familles du Centre social dit que cette façon d'aller vers les familles (colportage) et de découvrir ainsi leurs intérêts a modifié le regard de l'ensemble des animateurs et leurs pratiques. Ils se sont mis à aller « hors les murs » pour des actions culturelles, juste à côté d'une résidence dont ils veulent atteindre les habitants, ils s'appuient aussi sur la bibliothèque de rue.

Travailler à l'échelle du quartier permet une plus grande ouverture. « Les parents de cette école vivent dans un petit monde un peu clos, dit une directrice d'école maternelle. Voir ce qui se passe dans les autres écoles ouvre des horizons. Ça crée une espèce de complémentarité entre écoles, dont les élèves n'appartiennent pas au même milieu social. »

Au cours des animations, des parents d'origines sociales différentes aident à animer les petits groupes à réfléchir sur le vivre ensemble.

Dans le cadre de la classe, une directrice se montre sensible aux réalisations valorisantes pour l'ensemble des enfants et donne l'exemple d'une pratique qui a changé dans sa classe suite à la campagne : le recours au travail par deux qui encourage les enfants.

Du soutien pour des enfants de CP

Contribution venant de la plate-forme www.reussitedetous.lecese.fr

L'Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école (APFEE) développe des Clubs « Coup de pouce clé » qui sont plus qu'un soutien pour les enfants de CP.

Les différents témoignages rendent compte d'une vraie avancée vers la réussite pour les enfants qui bénéficient de ces ateliers. Les enfants de CP, ont été choisis par leur enseignant en fonction de leurs difficultés pour participer aux Clubs Coup de Pouce Clé. Après l'accord et en liens étroits avec les parents, ces enfants de CP participent chaque soir à des ateliers durant 1h30. La méthodologie est rigoureuse et les animateurs formés. Au fur et à mesure des séances les enfants se réconcilient avec la lecture, acquièrent : confiance en eux, des valeurs citoyennes, un esprit d'entraide, une autonomie et de vraies bases en lecture et écriture. À la fin de l'année le relais est passé aux parents.

« En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir »

Entre 2009 et avril 2015, 21 quartiers en France ont expérimenté des formes de travail ensemble, de réflexions, de contacts, de mise en place d'actions pour voir comment « En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir ». Ils se sont retrouvés régulièrement pour comprendre les difficultés et les avancées. Le 11 avril 2015 ils se sont tous retrouvés pour faire le bilan et lancer une même action pour 1 001 territoires en France.

En 2009, un collectif regroupant sept mouvements/associations (IRDSU, PEP, FCPE, Centres sociaux, ATD Quart Monde, Prisme, MRIE) lançait un appel à projet pour proposer à des acteurs de quartiers d'engager des parents, et prioritairement ceux qui ont le plus de mal à entrer en contact avec l'école de leurs enfants, dans des actions de partenariat entre l'école ou le collège et le quartier où réside ces parents. Vingt et un quartiers, dans différentes villes de France, ont répondu à l'appel et ont monté des actions rassemblant les acteurs éducatifs et les parents. L'objectif général du projet était de permettre aux enfants une meilleure réussite scolaire en permettant à leurs parents d'être vraiment partie prenante de leur scolarité.

Pour définir la réussite, il suffit de reprendre les paroles d'un père participant à l'un des projets à Brest : *« Nous, parents en difficulté, on est considéré comme des mauvais parents parce qu'on n'arrive pas à gérer nos enfants. Mais nous avons l'espoir que nos enfants aboutissent, au niveau social, au niveau de l'épanouissement personnel, qu'ils soient heureux, qu'ils trouvent un équilibre et leur place dans la société, qu'ils ne soient pas mis à part. Pour moi, c'est ça la réussite. »*

À Guéret, un travail approfondi a été initié sur le thème : que signifie « réussir » pour un enfant et sa famille. Deux groupes se sont constitués, l'un de parents, l'autre de professionnels de l'éducation. Ils ont travaillé entre pairs et en croisement entre les deux groupes, avec l'aide de chercheurs de l'université de Limoges. Ce travail a permis d'aborder

des questions telles que : « Comment faire face aux violences auxquelles les enfants peuvent être confrontés ? Comment dépasser les idées reçues entre parents et enseignants ? »

Cette recherche a permis une libération de la parole. Des parents ont parlé de l'éducation de leurs enfants avec d'autres parents, créant ainsi une solidarité entre eux. Conviés à des réunions à l'école, ils viennent plus nombreux, pour recevoir des informations bien sûr mais surtout pour engager un vrai dialogue avec des enseignants qui acceptent de se remettre en cause. Les professionnels se sont appropriés l'idée qu'il faut associer les parents.

Dorénavant, les parents souhaitent rencontrer régulièrement les enseignants et pas seulement lorsqu'il y a un problème. Les enfants sont plus à l'aise à l'école si les parents et les enseignants se connaissent vraiment.

Ceci est possible maintenant car les professionnels perçoivent mieux les conséquences de la précarité économique sur le quotidien de certaines familles et sur leur relation à l'école. Un espace-parents vient de se mettre en place dans l'une des écoles, un autre est en projet dans une école voisine. Des groupes de paroles ont été institués pour les élèves au collège et au lycée. Et il est prévu la création d'un Centre social pour créer des liens entre différents quartiers et entreprendre des projets ensemble.

À Lorient, la Maison pour tous (MPT) de Kervénanec implique fortement les parents dans toutes les activités proposées. Espaces de rencontres, courses de trottinettes, cafés-gâteaux, ateliers divers, autant de lieux où les parents sont pleinement acteurs. Une dizaine de parents participent régulièrement à l'accompagnement scolaire en tant que bénévoles, ainsi qu'aux rencontres avec les enseignants une fois par trimestre.

L'atelier couture s'est déplacé dans l'école voisine. Un groupe de mères se retrouve chaque semaine dans la salle des professeurs pour confectionner des costumes de carnaval. Des enseignants croisent ainsi des parents qu'ils n'avaient jamais vus aux réunions d'école. Preuve, s'il en était besoin, que ces parents ne se désintéressent pas de la scolarité de leurs enfants. Leur appréhension était un obstacle difficile à surmonter pour pénétrer dans ce lieu. Les choses bougent petit à petit : des parents prennent conscience qu'ils peuvent soutenir leur enfant dans sa scolarité, qu'ils ne sont plus seulement dans la demande aux enseignants de le faire réussir.

Une mère participant à l'un des 21 projets à Nantes résume fort bien l'objectif global poursuivi : « *En fin de compte, nous les parents, dans les écoles, on a toujours les mêmes problèmes. Quand mon fils était en CP, je longeais les murs pour éviter de voir la maîtresse. J'en avais tellement marre qu'elle me dise : « Votre fils a fait ceci, votre fils a fait cela... ». Maintenant, ça va, j'ai réussi à trouver des gens qui m'écoutent, qui ne me jugent pas, qui pensent que je ne mens pas quand je parle de mes problèmes. [...] C'est important de parler avec les professeurs pour trouver comment aider l'enfant à l'école, pour redonner confiance à l'enfant et aussi aux parents. »*

Nous avons pris le parti de la description et du récit en restant au plus près d'une possible réussite scolaire, telle qu'elle est vécue par les uns et les autres. Il ressort de ce foisonnement d'initiatives qu'à l'évidence les solutions existent et qu'à se mobiliser pour agir, élèves, parents, enseignants, associations, collectivités tous ont à y gagner. La clé est-elle dans la capacité d'engagement, dans la diffusion de bonnes pratiques et d'encouragements institutionnels, dans l'allocation de moyens ? Sans doute tout cela à la fois.

Nous avons des préconisations communes avec Jean-Paul Delahaye et son rapport *Grande pauvreté, réussite scolaire* ; celles-ci sont notées ci-dessous de façon bleu clair.

Préconisations

« C'est mieux de travailler à deux plutôt que seul car on peut s'entraider si on a des difficultés. On peut réfléchir ensemble et partager nos idées. » Fanny et Sarra.

Le CESE a eu à cœur, dans la deuxième partie, de faire connaître, parfois de manière dense, certaines initiatives et pratiques dont il a pu prendre connaissance lors de ses auditions, entretiens, visites et rencontres sur le terrain ou encore grâce à la plateforme créée à cette occasion. Ce parti pris de partager autant que faire se peut ce foisonnement d'initiatives et de pratiques a été guidé par le souci de laisser les acteurs libres de s'inspirer de tout ou partie de ces pratiques, pédagogies, projets d'écoles, d'établissements, de territoires...

Pour ce qui la concerne, et dans le périmètre de son auto-saisine, notre assemblée souligne trois principes en préalable qui fondent les préconisations.

Une école inclusive

Le CESE tient à rappeler l'article 2 de la loi de Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 qui précise que le service public de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants ».

Le CESE estime que le principe de l'école inclusive doit s'appliquer sur tout le territoire et pour tous les élèves. Il se distingue de l'intégration par l'organisation de la complémentarité de tous les métiers nécessaires, au sein de l'école, à la réponse aux situations des élèves à besoins éducatifs particuliers quelle qu'en soit la cause.

*« Plus de 100 000 enfants, adolescents ou jeunes adultes sont éloignés de l'école en raison de la maladie ou du handicap dont ils sont porteurs » (Les Unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé, rapport du contrôle général économique et financier, IGAS, IGEN et IGAENR de décembre 2014). Cet éloignement n'est pas une fatalité comme le démontre l'avis du CESE, *Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap : un défi, une nécessité* (Christel Prado, avis n° 2014-16, juin 2014).⁴*

Mais au-delà de ces situations, le CESE estime également qu'il faut en tous points tenir compte de la situation de l'élève pour l'élever. Ainsi l'école s'adapte à l'élève, en respectant le rythme et l'autonomie de chacun. Il s'agit bien ici de l'attention portée aux parcours individuels rendue possible par des pratiques pédagogiques adaptées à l'ensemble des élèves du groupe.

Comme l'a affirmé avec force le CESE dans son avis, *Les inégalités à l'école*, il est urgent « de renouer avec une véritable ambition éducative et un effort constant qui garantissent une augmentation effective et régulière du niveau d'éducation et de qualification de la population. » (Xavier Nau, avis et rapport n° 2011-09, septembre 2011).

⁴ http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2014/2014_16_accompagner_inclure_handicap.pdf

Mixité sociale et scolaire

Force est de constater que la mixité sociale et scolaire n'est pas une réalité dans tous les territoires. Là où elle existe, les établissements obtiennent une meilleure réussite de leurs élèves. Construire et faire vivre cette mixité sociale doit être un axe majeur des politiques publiques et doit donner lieu à un suivi et une évaluation permanents. Le CESE l'avait clairement mis en évidence dans son avis de 2011 sur *Les inégalités à l'école*, il réitère ici sa préconisation d'agir sur la répartition des moyens pour favoriser la mixité sociale dans les écoles et collèges. « *L'ensemble des établissements, quel que soit leur statut (public ou privé sous contrat) sera fortement incité à prendre sa part dans les efforts de mixité sociale.* » La mixité sociale dans une école ou un collège doit se traduire par une mixité scolaire, ou encore une hétérogénéité scolaire, au sein de chaque classe ou groupe de travail. L'expérience et la recherche montrent combien cette hétérogénéité est ce qu'il y a de plus efficace pour la réussite de tous. De ce point de vue, une politique volontariste visant à la mixité sociale et scolaire passe par de nouvelles formes de sectorisation où l'offre scolaire serait régulée sur des secteurs élargis concernant plusieurs établissements.

Une politique publique qui soutient et évalue les initiatives

Plus largement, et les initiatives citées plus haut le démontrent, il est nécessaire que les politiques publiques en matière d'éducation non seulement soutiennent, à partir d'un cadre national, des initiatives locales qui permettent la réussite de tous les élèves, mais s'assurent aussi qu'elles ne restent pas isolées ou en nombre réduit. C'est dans cette dynamique que l'autonomie pédagogique des établissements et des équipes pédagogiques peut et doit s'exprimer. Il faut pour cela favoriser l'initiative locale, notamment en améliorant les conditions de travail des enseignants et en y consacrant les moyens nécessaires en termes de formation, de locaux et de temps. Un certain nombre des préconisations qui suivent vont également dans ce sens. Ces initiatives doivent faire l'objet d'évaluations pour en mesurer la pertinence, les effets positifs et négatifs tout en veillant à assurer à tous une égalité de traitement.

Un traitement plus inclusif des difficultés scolaires pour tous et dans tous les territoires

Le CESE a rappelé dans le constat combien notre système éducatif peine à réduire les inégalités scolaires ; au contraire, elles s'aggravent. L'échec scolaire est étroitement lié à l'origine sociale des élèves. Pour assurer la réussite de tous, quelle que soit la situation culturelle et socio-économique des familles, le traitement des difficultés doit être le plus précoce possible et se faire de manière inclusive.

Prévenir les difficultés scolaires dès la maternelle

Les disparités sont présentes dès le début du parcours scolaire, et le CESE insiste sur la nécessité de favoriser la réussite pour tous dès la maternelle pour éviter de trop lourdes conséquences pour l'élève et l'adulte en devenir.

- 👉 Le CESE tient ainsi à souligner l'importance de l'école maternelle dont il est utile de rappeler les missions définies par les nouveaux programmes mis en place dès septembre 2015.

« L'école maternelle est une école bienveillante. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'École pour apprendre, grandir et s'affirmer comme sujet singulier. Accueillir des jeunes enfants à l'école maternelle et leur permettre de devenir progressivement élèves demande une pédagogie adaptée à leur âge et aux objectifs poursuivis. L'école maternelle se caractérise par des situations qui s'ancrent sur les intérêts des jeunes enfants, en crée de nouveaux et leur offre différentes entrées dans les apprentissages visés. »

Le CESE demande que soit garantie, comme le précisent les textes officiels, pour tout enfant une place en école maternelle dans de bonnes conditions, et dès 2ans prioritairement dans les quartiers définis en Réseau d'Education Prioritaire (REP et REP+) ainsi que dans les territoires à faible densité le nécessitant. Préconisation 1

👉 La situation des territoires ruraux demande vigilance et attention particulière pour être certains d'assurer la réussite de tous à l'école et au collège. Les moyens d'un département à l'autre, d'une commune à l'autre, investis dans les transports scolaires, la cantine, les bâtiments et les équipements numériques sont terriblement inégaux.

- Le CESE recommande :
 - d'éviter autant que possible les fermetures de classe, d'école ou de collège qui pourraient enlever toute vie à une commune déjà si peu desservie par les services publics. **Préconisation 2**
 - d'engager une concertation avec les collectivités territoriales afin d'actualiser nationalement et de façon explicite le périmètre de compétences des communes en matière de dépenses obligatoires et de dépenses facultatives (Cour des Comptes, La gestion du système éducatif, rapport au Président de la République, avril 2003). Préconisation 3

👉 Les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dispensent des aides spécialisées aux élèves des écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté. Ce sont des aides pédagogiques ou rééducatives. Le travail spécifique et complémentaire de celui des enseignants dans les classes, permet d'apporter en équipe une meilleure réponse aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves. Ils sont en nombre très insuffisant sur tout le territoire.

- Le CESE recommande que l'action des RASED se déroule autant que possible dans le cadre de la classe en fonction des besoins de remédiation identifiés. Les RASED doivent être renforcés partout sur le territoire avec une attention particulière aux territoires ruraux où les RASED sont trop peu nombreux au regard des besoins qui sont de plus en plus criants, tout en s'assurant qu'ils sont en place là où c'est nécessaire. **Préconisation 4**
- Sans le substituer au dispositif des RASED, le CESE recommande par ailleurs de poursuivre et de développer le dispositif « plus de maitres que de classes » dans les territoires urbains et ruraux le nécessitant. **Préconisation 5**

Réduire les inégalités dans l'orientation scolaire

Les témoignages, comme la note de la DEPP de février 2015 (cf partie I), ont illustré combien l'origine sociale et l'affectation dans les classes spécialisées sont fortement corrélées.

👉 Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables.

Dans les faits les élèves qui suivent ces enseignements adaptés leur permettant à la fois d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun, et de construire progressivement leur projet d'accès à une formation diplômante, se trouvent trop souvent marginalisés des autres élèves du collège.

➤ Dans le rapport *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire* remis au ministre de l'Éducation nationale, en novembre 2013, les inspecteurs généraux Jean-Pierre Delaubier et Gérard Saurat, ont établi le constat suivant : « *La SEGPA constitue une filière à part, dérogatoire et peu inclusive dans son principe comme dans son fonctionnement. Si cette structure d'exception doit évoluer, il semble inenvisageable d'accueillir aujourd'hui dans les classes ordinaires du collège les 3% d'élèves, tous en grande difficulté, qui bénéficient de cet «enseignement adapté». En revanche, elle doit s'ouvrir davantage et proposer des parcours plus diversifiés, et parfois plus ambitieux, comportant des temps d'apprentissage partagés avec les autres collégiens. De même, la préparation du projet d'orientation gagnerait à s'enrichir d'une expérience plus large, fondée sur l'exploration effective des champs professionnels présentés et permettant de véritables choix. Enfin la mise en réseau des SEGPA doit être relancée pour favoriser cette démarche* » .

- Le CESE recommande que les collèges accueillant des SEGPA, comme c'est déjà le cas dans certains lieux, mettent en place des actions communes entre les SEGPA et les autres classes du collège. Enseignants et élèves de tout le collège doivent pouvoir se retrouver autour de projets qui fondent une connaissance commune et permettent de créer les conditions d'un respect et d'une estime réciproques. Préconisation 6

➤ Pour le CESE il s'agit d'éviter d'envoyer en SEGPA des enfants qui pourraient rester dans des classes ordinaires et pour cela limiter des orientations trop précoces. La loi de Refondation de l'École de la République a mis en place le cycle 3 intégrant les classes de CM1, CM2 et 6^e dans le même cycle permet d'aller dans ce sens. Il en va de même de l'introduction des 3 heures d'accompagnement personnalisé en 6^e.

- Le CESE recommande de rediscuter de l'affectation des élèves dans les classes de SEGPA en fin de 6^e; en insistant sur le fait que cette affectation en 5^e SEGPA doit être le reflet d'une réflexion sur le parcours de l'élève et non d'une discrimination sociale, en recherchant les modalités adaptées d'accueil et de prise en charge des élèves pendant l'année de 6^e. Préconisation 7
- Il est important pour le CESE de ne pas envisager l'affectation en classe SEGPA comme une orientation définitive. Préconisation 8

➤ Actuellement lorsqu'un enfant a de grosses difficultés dès l'école maternelle, non résolues par la remédiation pédagogique ou le RASED, une équipe éducative (dont ses parents sont un des membres) est réunie et un dossier de saisine de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) peut être monté. Ensuite, une décision d'orientation, appuyée entre autres par un test psychométrique, peut être proposée par la MDPH et ratifiée par la CDAPH si la famille est d'accord. Contrairement à la législation en vigueur, il arrive régulièrement que l'intégralité de ce protocole ne soit pas respecté et que l'avis des parents soit négligé, entraînant des orientations subies voire abusives.

- La loi du 11 février 2005 prévoit la présence des parents lors de la réunion de l'équipe éducative et de la CDAPH. Le CESE recommande que les parents puissent toujours y assister avec un représentant de leur choix. Par ailleurs, le CESE considère que le test psychométrique ne peut être le seul outil de décision et recommande que le Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de Scolarisation (GEVA-SCO) soit le seul outil d'évaluation. Les parents doivent disposer en amont et en aval d'une information précise et claire notamment apportée par les enseignants référents. Préconisation 9
 - Pour notre assemblée, il est indispensable que le dossier d'évaluation en vue de l'affectation de l'enfant soit établi sur des bases scolaires et non sociales. Afin de rendre plus justes et rigoureux les dispositifs d'aides et les dispositifs de scolarisation des enfants handicapés, le CESE recommande le retrait du volet social. Préconisation 10
 - Le CESE recommande une évaluation annuelle du parcours de l'élève en enseignement spécialisé (CLIS, ULIS) avec la présence des parents, afin de rendre réelle et plus fréquente la réversibilité de cette orientation. Cette démarche répond aux attendus de la loi du 11 février 2005 qui substitue la logique de parcours de l'enfant à celle de filière souvent ségrégative. Préconisation 11
- Les Unités d'enseignement (UE) sont des dispositifs visant à accueillir des élèves en situation de handicap et dont la situation nécessite des interventions pluridisciplinaires coordonnées pour répondre aux enjeux de leurs difficultés d'apprentissage.
- les Unités d'enseignement (UE) doivent pouvoir se développer au sein des écoles maternelles et élémentaires. Le CESE salue la création des UE-TED (Troubles envahissants du développement) inaugurées à la rentrée 2014. Ces créations ne doivent pas pour autant priver les jeunes scolarisés en IME ou dans des établissements de santé des moyens nécessaires à leurs apprentissages. Préconisation 12
 - Le CESE recommande que les dispositifs qui permettent à tous les enfants de grandir ensemble puissent être développés en nombre suffisant. La mise en relation, à travers des rencontres régulières entre équipes éducatives de l'éducation nationale et équipes médico-sociales doit permettre de répondre à tous les besoins. Cette collaboration n'est pas à ce jour assez valorisée et c'est au détriment des jeunes qui en ont besoin. Préconisation 13
 - Le CESE souhaite appuyer cette préconisation faite en juin 2014 « *Harmoniser les différents dispositifs d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers en adaptant des moyens d'accueil pour chaque établissement. Formaliser le parcours de l'élève pour anticiper les objectifs poursuivis. Notre pays s'est beaucoup investi dans le recrutement et la formation d'Auxiliaires de vie scolaire (AVS) avant de capitaliser sur la collaboration entre l'Éducation nationale et le secteur médicosocial. La mise en œuvre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République adoptée par le Parlement, en juillet 2013, est l'opportunité renouvelée de repenser l'école française plus inclusive.* » (Christel Prado, avis n° 2014-16, juin 2014). Préconisation 14

Essaimage du référentiel de l'éducation prioritaire

- La loi de Refondation de l'École de la République a défini l'objectif de ramener à moins de 10 % les écarts de réussite scolaire entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres élèves de France. Les réussites observées dans la partie II de cet avis montrent que c'est principalement dans le quotidien des pratiques pédagogiques et éducatives que se joue la réussite de tous les élèves. Le référentiel de l'éducation prioritaire offre un cadre structurant à l'ensemble des acteurs. Proposé sous forme de principes d'actions pédagogiques et éducatives, il permet aux équipes d'exercer pleinement leur liberté pédagogique en s'appuyant sur des repères solides et fiables.
 - Le CESE propose de renommer le référentiel de l'éducation prioritaire élaboré à l'automne 2013⁵ par le ministère de l'Éducation nationale en référentiel « *Pour une école de la réussite de tous* » permettant ainsi à tous les acteurs de l'éducation de s'en saisir. **Préconisation 15**
 - Le CESE recommande d'inciter fortement les échanges pédagogiques entre praticiens des zones prioritaires et autres écoles ou établissements. **Préconisation 16**

Porter une attention particulière aux territoires ultramarins

La situation de l'éducation dans les territoires ultramarins nécessite des préconisations spécifiques, ce qui n'exclut pas les autres préconisations faites dans cet avis.

- Le CESE recommande qu'une attention particulière soit portée afin que les conditions matérielles (bâtiments, classes) permettent de scolariser tous les élèves dans les territoires ultramarins dans les mêmes conditions qu'en métropole. **Préconisation 17**
- Le CESE souhaite que la formation des enseignants en territoire ultramarin soit comme en métropole, effectivement assurée dans le cadre de l'Université. **Préconisation 18**

Le CESE souhaite rappeler ici les préconisations formulées dans son avis, *Le défi de l'insertion professionnelle des jeunes ultramarins* (Eustase Janky, avis du CESE n° 2015-05, février 2015).

- « *Le CESE préconise sur les territoires particulièrement concernés par ces enjeux (l'amélioration des conditions de scolarisation) comme Mayotte, la Guyane ou Saint-Martin, l'élaboration de plans spécifiques de construction, de rénovation et de rétrocession des bâtiments scolaires et des terrains aux communes. Ces plans doivent permettre d'améliorer les conditions d'accueil des élèves ainsi que les conditions de travail de la communauté éducative en les dotant notamment d'outils numériques. Ces plans sont d'autant plus indispensables qu'ils participeront directement à la prévention de l'illettrisme et à la lutte contre le décrochage scolaire. S'agissant des financements, dans le cadre de l'élaboration de ces plans, un fléchage des crédits, une identification des contributeurs et la mise en place de conventions de subvention avec l'Etat doivent être engagés et subordonnés à l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs* ». (Eustase Janky, avis du CESE n°2015-05, février 2015). **Préconisation 19**

5 <http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html#lien0>

- « Le CESE préconise qu'un effort de formation continue des enseignants soit consenti prioritairement dans les territoires ultramarins en prenant appui notamment sur les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Concernant Mayotte, le CESE préconise que le projet de création d'une ESPE soit une priorité. » Préconisation 20
 - « Le CESE préconise que tous les enseignants dans les territoires ultramarins reçoivent obligatoirement, en amont de l'année scolaire, une initiation aux principales langues vernaculaires et aux cultures du territoire dans lequel ils travaillent. » Préconisation 21
- 👉 Il apparaît important de conforter les plateformes de suivi et d'appui aux jeunes décrocheurs dans les Outre-mer. Près de 360 plateformes de suivi et d'appui aux jeunes décrocheurs proposent des solutions permettant un retour en formation ou la préparation à l'entrée dans la vie active. Ce dispositif existe en Guadeloupe, en Guyane, en Martinique et à la Réunion.
- « Le CESE considère que les plateformes de suivi et d'appui aux jeunes décrocheurs sont un dispositif intéressant mais déplore un manque de lisibilité du pilotage de cet outil. Il préconise qu'un chef de file soit clairement identifié pour chaque plateforme ultramarine. Il recommande que le dispositif soit mis en place à Mayotte et que les enfants sortant du système scolaire soient repérés et inscrits à ce dispositif. Il préconise également que des dispositifs équivalents aux plateformes de décrochage scolaire soient opérationnels dans toutes les collectivités d'Outre-mer ainsi qu'en Nouvelle-Calédonie et qu'une évaluation de ces dispositifs soit effectuée et diffusée aux différents acteurs concernés. » (Eustase Janky, avis du CESE n° 2015-05, février 2015). Préconisation 22

Ouvrir davantage l'école « lieu social »

Pour assurer la réussite pour tous, le CESE entend également souligner plus largement que l'école, « lieu social », doit davantage s'ouvrir aux parents, au territoire, aux différents partenaires économiques et sociaux, aux collectivités territoriales afin que se développent des synergies positives, dans le respect du rôle et de la place des un(e)s et des autres.

Découverte et compréhension du milieu

- 👉 Les différentes initiatives qui ont favorisé la réussite de tous le montrent : les liens avec les parents, le territoire, les élus, et les partenaires économiques et sociaux sont essentiels. Lorsque les enseignants connaissent le territoire, ne serait-ce qu'en participant à des moments de fête, les liens sont plus faciles. Le Projet éducatif territorial (PEDT), reconnu par la loi de Refondation de l'École de la République de juillet 2013, souligne le caractère global et continu de l'éducation et coordonne les interventions des différents acteurs.
- 👉 Le CESE recommande :
 - lors de l'arrivée d'un nouvel enseignant, d'un directeur ou d'un chef d'établissement, qu'un temps de formation soit consacré à la connaissance du territoire et à la rencontre avec les partenaires

(équipe éducative, élu municipal attaché à l'école, au collège l'élu départemental référent, centre social, maison de la culture, conseil de quartier, directeur et principal, parents d'élèves élus...). Ce temps de formation ou d'échanges se fera en lien avec les acteurs du Projet éducatif territorial (PEDT). **Préconisation 23**

- l'ouverture de l'école ou du collège aux partenariats, aux développements d'actions ou de projets avec le territoire, associations (culturelles, sociales, environnementales, sportives...), professionnels, entreprises, élus locaux ou départementaux, réseaux d'écoles ou de collèges ; cette ouverture est un véritable élément de la réussite de tous. Elle peut permettre une meilleure articulation entre éducation formelle et non formelle, pour contribuer au développement de compétences, savoir-faire et savoir-être au service de l'épanouissement des enfants et d'une citoyenneté active. Ces partenariats doivent se faire dans le respect de la spécificité et des responsabilités de chacun des acteurs.

Préconisation 24

👉 À l'occasion de cette saisine, le CESE a souhaité croiser les savoirs des personnes de milieux sociaux et professionnels différents, et expérimenter une autre méthode de travail. Durant trois réunions de section un groupe de 30 personnes (5 chercheurs, 5 parents solidaires, 5 acteurs de quartiers, 10 parents qui ont l'expérience de la grande pauvreté, 5 personnes pour la pédagogie et l'animation), qui a par ailleurs travaillé sur les auditions de la section, est venu croiser ses savoirs, ses connaissances, ses incompréhensions et questions avec les conseillers de la section. Animé par un professionnel, ce travail de Croisement des savoirs a permis à chacun de faire évoluer ses représentations, et de faire émerger des préconisations communes pour l'avis.

- À l'image des travaux menés ainsi pour cette saisine, le CESE recommande le développement de co-formations qui permettront aux professionnels de l'enseignement d'être plus à même de comprendre les attentes et les réactions des élèves et des parents les plus éloignés de l'école. **Préconisation 25**
- Le CESE recommande que chaque établissement scolaire soit doté d'au moins un lieu où les enseignants peuvent se réunir, travailler seul ou en équipe. **Préconisation 26**
- Le CESE recommande d'encourager et de développer les formations communes, entre enseignants, acteurs et animateurs de territoire afin de faciliter les liens et la compréhension mutuelle. **Préconisation 27**

Les parents, un maillon essentiel

👉 Lorsqu'un enfant sent qu'il y a un conflit entre ses parents et son enseignant, il se retrouve alors dans, ce que les chercheurs appellent « un conflit de loyauté » qui peut l'empêcher d'apprendre à l'école. La relation enseignants-parents d'élèves est très importante pour la réussite des enfants à l'école et au collège.

- Le CESE recommande d'accueillir les parents dans tous les moments informels tels que le début ou la fin de la journée scolaire, les moments de fête, voire éventuellement à des moments d'apprentissage, etc. De plus il est très important que les rencontres entre parents et enseignants soient régulières pour évaluer et valoriser les progrès de l'élève. Ces rencontres

sont la reconnaissance du rôle des parents en tant que premiers éducateurs de leur enfant. Elles mettent parents et enseignants dans une écoute et un respect réciproques. [Préconisation 28](#)

- Le CESE rappelle que l'école laïque et républicaine se doit d'accepter tous les parents. [Préconisation 29](#)

👉 Lorsque les familles ont la vie trop difficile, ou parce qu'elles sont de culture très éloignée de celle de l'école, les parents n'osent pas rentrer dans l'école, ni rencontrer les enseignants.

- Le CESE recommande aux directeurs, aux chefs d'établissements et aux membres des équipes éducatives de rechercher et promouvoir les pratiques (autre lieu, moment convivial) qui permettent de rencontrer tous les parents d'élèves, y compris ceux qui sont très éloignés de l'école pour des raisons sociales ou culturelles. (voir la partie II) [Préconisation 30](#)
- Si la loi de Refondation de l'École de la République préconise un espace parents dans chaque établissement scolaire, il est essentiel de permettre à tous les parents de pouvoir y venir : le CESE souligne l'intérêt que ce lieu soit animé par une personne extérieure au corps enseignant, dans le respect des fonctions des uns et des autres. [Préconisation 31](#)

👉 La place des parents d'élèves à l'école et au collège est essentielle et pourtant parfois bien délicate. Le rôle des associations de parents d'élèves est important pour faire le lien entre tous les parents.

- Le CESE recommande la formation des parents élus délégués chaque année. Il est important que chaque parent élu/délégué connaisse ses droits et ses devoirs afin d'assumer pleinement ses nouvelles fonctions. Le CESE propose qu'une réflexion soit menée, en lien avec leurs associations, par les inspections générales de l'Éducation nationale sur la formation des parents élus / délégués, le rôle des parents d'élèves au conseil d'école, au conseil de classe, au conseil d'administration de l'établissement et dans les différentes commissions. [Préconisation 32](#)
- Le CESE rappelle la préconisation faite : « *Le fait que la plupart des parents ont une activité professionnelle et, qui plus est, que certains d'entre eux travaillent sur des horaires atypiques rend parfois difficile la rencontre avec l'enseignant de leur enfant ou la participation aux réunions collectives de parents. Cette difficulté est d'autant plus grande que l'entreprise ou le métier exercé n'offrent pas la souplesse permettant au parent de se libérer. La difficulté est de même nature pour les représentants institutionnels des parents, qui éprouvent parfois de réelles difficultés horaires à exercer leur mandat. Le CESE suggère aux partenaires sociaux de s'emparer de cette question.* » (Xavier Nau, avis et rapport n° 2001-09, septembre 2011). Dans le prolongement le CESE propose de réfléchir avec les partenaires sociaux à la création d'un statut de délégué de parents. [Préconisation 33](#)

Des pratiques pédagogiques innovantes

Nous avons vu, dans le constat, que dans de multiples lieux, des écoles, des collèges, la question de la réussite pour tous est prise en main : des enseignants, des équipes éducatives, des familles, des partenaires de l'école se mobilisent par des initiatives de toute nature. Il s'agit d'en mesurer l'intérêt et les limites en recherchant ce que l'on peut en tirer comme leçons pour construire cette indispensable réussite.

Pour être pleinement inclusive, l'école ne doit jamais cesser de chercher le chemin vers les savoirs et les pédagogies les mieux adaptés à chaque élève. Toutes les pédagogies ne se valent pas pour construire l'école de la réussite pour tous. La liberté pédagogique relatée dans le constat démontre que ces pédagogies ne répondent pas à un modèle unique. Le CESE considère cependant que des caractéristiques récurrentes d'une expérience à l'autre peuvent être retenues et diffusées.

- Pour le CESE, permettre à tous les élèves la réussite à l'école suppose des pratiques pédagogiques qui : favorisent la prise en charge de tous les élèves quels que soient leurs niveaux scolaires ; n'abandonnent personne ; s'adressent à l'élève en difficulté dans la classe, sans l'isoler ; ne rejettent pas systématiquement à l'extérieur de la classe le traitement de la difficulté scolaire ; favorisent la prise d'initiatives des élèves et combattent l'ennui en classe, (phénomène régulièrement dénoncé - selon le baromètre AFEV 2013 : seulement 33 % des élèves de primaire ou de collège disent ne s'ennuyer que rarement ou jamais).

Professeurs et élèves ne se retrouvent pas d'emblée dans un langage commun, avec des références sociales et culturelles partagées. Des malentendus pouvant porter un préjudice grave à la scolarité d'un enfant dès les premières années de sa scolarité pourraient être évités.

- Le CESE recommande que l'enjeu des apprentissages soit compréhensible par tous les élèves. Pour cela, l'enseignant doit s'assurer, avec le concours de ses collègues, que son langage, ses écrits, les consignes qu'il donne, les apprentissages, les objectifs visés, pourront être bien perçus par tous.

Préconisation 34

- Les cycles de trois ans, tels qu'ils sont prévus par la loi de Refondation de l'École de la République de juillet 2013, permettent de ne pas contraindre l'apprentissage dans un temps court et imposé ; ils donnent aux enseignants une liberté pédagogique nécessitant de leur part de travailler en lien avec leurs collègues. Le cycle de consolidation (CM1, CM2, 6^e) vise à garantir une continuité entre l'école élémentaire et le collège.
- Le CESE recommande de suivre les cycles pour respecter les temps de l'élève. Les nouveaux programmes de la rentrée 2016, devenant des programmes de cycle, ne cantonnent pas les acquis à une année. Le CESE souhaite attirer l'attention sur le rôle primordial des directeurs d'école, des professeurs des écoles / maîtres formateurs, des principaux de collège et des inspecteurs dans l'animation des équipes afin de permettre l'application des programmes par cycle et non par année. **Préconisation 35**
- Le CESE souligne combien les nouveaux programmes visent à permettre eux aussi une cohésion et un travail d'équipe nécessaires à la réussite de tous.

Préconisation 36

- 📌 Les pédagogies coopératives donnent à tous les élèves une place active, reconnue et respectée dans la classe, favorisant ainsi les apprentissages. Les temps coopératifs sont des moments où les élèves manifestent le plaisir et l'envie d'apprendre, ce que l'on ne peut que souhaiter à tous les élèves.
 - Le CESE recommande de développer les pédagogies coopératives. Pour cela la recherche est l'une des ressources à la disposition des équipes pédagogiques. **Préconisation 37**
- 📌 Les expériences relatées dans le constat montrent que, pour rendre les élèves acteurs et chercheurs, les postures du professeur dans la classe peuvent être diverses (enseignant, observateur, tuteur, accompagnateur, etc.). Afin que puisse émerger le questionnement constructif de l'élève, le professeur est amené parfois à « s'effacer », tout en restant évidemment responsable du cadre dans lequel se déroulent les apprentissages. Les travaux de recherche sur cette question sont nombreux et sont autant de ressources à la disposition des équipes pédagogiques.
 - Le CESE encourage les enseignants à rendre les élèves actifs, chercheurs et capables d'autonomie en s'inspirant des pratiques innovantes et de la recherche, en utilisant notamment les outils numériques. **Préconisation 38**
- 📌 Les liens entre les acteurs de l'école et les chercheurs dans tous les domaines concernant l'école sont trop distendus. L'école et la recherche se privent ainsi des bénéfices d'un échange régulier, alors qu'elles participent toutes les deux de manière éminente à la construction et la diffusion des savoirs.
 - Le CESE préconise que des programmes de recherche puissent être commandés par l'Éducation nationale à des laboratoires et organismes de recherche, pour répondre à des besoins qui émergent de la pratique quotidienne de l'école. Ces programmes pourraient impliquer les enseignants eux-mêmes, en particulier sous forme de recherches-actions. **Préconisation 39**
 - Le CESE préconise que des décharges de service puissent être engagées pour favoriser le développement de ces recherches-actions. **Préconisation 40**
 - Le CESE recommande au ministère de favoriser le plus possible la diffusion des travaux du CNESEO jusqu'aux équipes éducatives. **Préconisation 41**
- 📌 Tout en restant centré sur l'acquisition des savoirs et des compétences, des projets menés par des élèves permettent d'associer des partenaires dans ou hors de l'établissement (parfois des parents) et de travailler un sujet touchant à plusieurs disciplines. Ces projets peuvent être aussi l'occasion d'aborder des questions complexes, de relier les savoirs de l'école aux savoirs de la vie en dehors de l'école et de permettre à certains élèves de faire preuve de compétences que les programmes scolaires ne mettent pas en évidence. Ils suscitent également la coopération entre des élèves d'âges différents.
 - Le CESE recommande de développer les travaux communs par projet qui favorisent notamment l'acquisition de savoirs, valorisent les compétences, les qualités personnelles et développent l'estime de soi. À cet égard, les projets culturels, artistiques et sportifs sont porteurs de plaisir, de découverte des capacités créatives de toutes et tous dans l'objectif de participer à la vie d'un groupe ou à la réalisation d'une œuvre commune. La restitution publique de ces projets est une source de fierté pour tous ceux qui y ont participé. **Préconisation 42**

- 👉 L'école et le collège sont des lieux d'apprentissage de la démocratie. L'adhésion des élèves au règlement d'un établissement (école ou collège) ne peut se faire sans leur participation active.
 - Le CESE recommande d'instaurer dans les écoles primaires et les collèges des temps de parole réguliers entre élèves dans un cadre très rigoureux dont l'enseignant est garant, afin que chaque élève s'y sente libre et respecté. La responsabilité des élèves s'y exerce pleinement. Les paroles dites doivent être écoutées et avoir de l'influence sur le déroulement de la vie dans l'école ou le collège. Préconisation 43
 - Le CESE préconise que les règlements intérieurs des écoles ou collèges soient élaborés avec la participation active des élèves. Préconisation 44
- 👉 Pour le CESE, l'évaluation (en cours de formation) ne doit pas être une sanction ni une mise en compétition, par ailleurs préjudiciable à une saine coopération entre les élèves. Il n'existe pas d'élève sans savoir ou sans compétence, autrement dit « d'élève nul ».
 - Ainsi, le CESE recommande une évaluation (en cours de formation) qui encourage au mieux les élèves afin de favoriser les apprentissages. L'évaluation doit faire un état objectif des compétences et savoirs acquis, mettre en évidence les progrès possibles ou réalisés, et permet d'avoir des repères communs. L'évaluation de l'élève est un moment où l'école doit rester pour lui un lieu de confiance, elle doit être expliquée et comprise par tous les parents d'élèves. Préconisation 45
 - Le CESE propose de favoriser les pratiques d'auto-évaluation des élèves ce qui facilitera leur adhésion à la démarche globale d'évaluation. À cette fin, il convient de diminuer autant que possible les évaluations simultanées de tous les élèves d'une classe, qui aboutit toujours à un classement, et de favoriser plutôt l'évaluation positive de chacun au moment où il a acquis une connaissance ou une compétence. Préconisation 46
- 👉 Pour des raisons sociales évidentes, le travail à la maison est une cause d'injustice scolaire forte.
 - Le CESE recommande que l'organisation du temps éducatif permette à tous les élèves d'effectuer leur travail personnel dans l'enceinte de l'établissement ou dans le cadre du PEDT. Cela implique que les moyens adéquats soient trouvés par les établissements afin que tous les élèves puissent y trouver les ressources nécessaires pour y effectuer leur travail personnel. Préconisation 47

Renforcer la formation

Le métier d'enseignant exige des gestes professionnels qui ne s'improvisent pas, contrairement aux idées reçues. Si la formation initiale est indispensable, la formation continue des enseignants est absolument nécessaire et doit être renforcée comme l'avait fortement et clairement explicité le CESE dans son avis, *Les inégalités à l'école*, de septembre 2011 dont certaines préconisations restent d'actualité.

- « Faire un effort massif de formation continue des personnels :
 - sur les cycles ;
 - sur le socle commun ;
 - rendre à nouveau possible des formations plus longues, plus structurantes dans leurs effets ;
 - multiplier les formations « recherche-action » dans l'établissement, et cela de façon interdisciplinaire ;
 - Veiller à ce que les formateurs aient ou aient eu une expérience devant les élèves et à ce qu'ils l'entretiennent ;
 - *Développer la recherche en éducation.*» (Xavier Nau, avis et rapport n° 2011-09, septembre 2011). Préconisation 48
- Le CESE recommande que soient incluses dans le programme des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), ainsi qu'en formation continue, les formations suivantes, **Préconisation 49** :
 - à l'écoute et au dialogue ;
 - à la connaissance du développement de l'enfant et de l'adolescent,
 - à la prévention et à la gestion des conflits ;
 - à la connaissance des milieux sociaux pour préparer les enseignants à découvrir positivement d'autres réalités sociales, culturelles, linguistiques, que celles qu'ils connaissent ;
 - aux pédagogies répondant aux besoins de tous les élèves dans des classes naturellement hétérogènes. Les ESPE pourraient consacrer une plus large partie du temps de formation à la pédagogie, en faisant intervenir des praticiens des pédagogies citées ci-dessus ;
 - à l'évaluation positive qui encourage les élèves ;
 - à l'utilisation des différents outils pédagogiques ;
 - aux didactiques des disciplines.
- Le CESE recommande que tous les enseignants (nouveaux et anciens) puissent avoir un temps de réflexion et de travail de groupe sur le référentiel des métiers du professorat de l'éducation de juillet 2013⁶. Ce qui peut les soutenir dans l'écriture du projet d'école ou d'établissement, d'un chapitre consacré à l'éthique du métier d'enseignant, son sens, sa finalité et ses enjeux. Préconisation 50

⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid/73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

👉 L'analyse de pratique, vécue en équipe, permet une évaluation positive des pratiques professionnelles.

- Le CESE recommande :
 - dans le cadre des ESPE et lors des formations continues régulières en établissement, la formation à l'analyse collective des pratiques, Préconisation 51
 - des temps de formation qui réunissent l'ensemble des personnels d'une école ou d'un collège autour de thèmes liés au projet de l'établissement et/ou choisis collectivement. Préconisation 52

Gouvernance et essaimage

Les principaux de collège, les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN pour les écoles primaires) et les inspecteurs d'Académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR pour les collèges) ont un rôle prépondérant dans « une école de la réussite pour tous ».

👉 Ils sont animateurs des équipes pédagogiques. A ce titre ils encouragent et soutiennent les initiatives prises par des enseignants isolés ou constitués en équipe. Ils favorisent les liens entre écoles, ou entre écoles et collèges, ou entre collèges, pour créer un partage et une réflexion sur les pratiques. Ils permettent des interventions temporaires d'enseignants dans des écoles ou collèges qui ne sont pas les leurs, afin de faire découvrir des pratiques nouvelles ou de les faire essaimer. L'évaluation des initiatives et innovations étant indispensable, ils sont responsables de cette évaluation qui doit être menée avec tous les acteurs.

- Afin de conforter le rôle des principaux, IEN et IA-IPR, le CESE préconise :
 - que l'ensemble des personnels d'encadrement soit formé à l'animation d'une équipe et au travail collectif et collégial. **Préconisation 53**
 - que les principaux de collège reçoivent une solide formation pour la conduite de leur mission en tant que président du conseil pédagogique animant les équipes dans la mise en œuvre du résultat des travaux de ce conseil (article R 421-9 du code de l'éducation). **Préconisation 54**
 - pour faciliter la diffusion des pratiques pédagogiques au profit de tous les élèves et des enseignants, le CESE préconise que des personnels volontaires puissent être affectés pendant un temps déterminé dans un autre établissement, avec la possibilité de revenir dans leur ancien établissement. Ces mouvements pourraient se faire sous la forme d'échanges temporaires de postes, sur le modèle de ce qui se passe entre professeurs de langues vivantes de pays différents. **Préconisation 55**

👉 Afin de permettre aux enseignants de se sentir libres d'inventer, d'innover, de créer au bénéfice de tous les élèves, il semble important de redonner à la profession la confiance et la reconnaissance qui paraît manquer à nombre de ses membres. Si le travail en équipe est l'un des leviers de l'évolution de l'école, l'inspection individuelle ne peut seule permettre l'évaluation d'un enseignant.

- Le CESE recommande de mettre en place une réflexion approfondie sur l'évaluation des enseignants et la place de l'inspection individuelle telle qu'elle existe actuellement. Il recommande que la finalité de l'évaluation de l'enseignant ne soit pas uniquement liée à l'évolution de sa carrière. Préconisation 56
 - Le CESE constate qu'il est important et urgent pour l'avenir de la profession de réfléchir à différentes formes de reconnaissances et de valorisation permettant aux enseignants de rester des chercheurs tout au long de leur carrière. Cela passe notamment par une meilleure prise en compte du travail en équipe, du temps de concertation et de préparation en commun dans le service des personnels enseignants. Préconisation 57
- 👉 L'avis du CESE sur *Les inégalités à l'école* a préconisé le développement de la recherche en éducation précisant qu'il « est indispensable de faire vivre une recherche nourrie dans le domaine de l'éducation : recherche théorique ouverte sur l'étranger, évaluation scientifique des innovations et aide à la mise en œuvre des meilleurs d'entre elles, soutien à la formation des enseignants. Les équipes pédagogiques ont besoin d'un tel regard universitaire et scientifique sur leurs pratiques. » (Xavier Nau, avis et rapport n° 2011-09, septembre 2011).
- Le CESE recommande que la recherche ne reste pas éloignée des enseignants. Une formation continue à la recherche doit être instituée, en développant particulièrement les recherches-actions en établissement. Préconisation 58
 - Le CESE propose qu'un appel à projet national de recherche pour la réussite de tous les élèves soit lancé sans tarder. Préconisation 59

Déclaration des groupes

Agriculture

Nous sommes persuadés que l'école doit permettre à tous les enfants de s'insérer pleinement dans la société mais qu'aujourd'hui les inégalités se renforcent. L'école est une priorité indiscutable de notre pays. Nous partageons pleinement les pistes indiquées dans l'avis pour que l'école devienne une école de la réussite pour tous.

Le groupe de l'agriculture est tout à fait sensible à cette question que nous traitons sous un angle particulier. La spécificité du milieu rural mérite une prise en charge différente des écoliers et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Nous sommes satisfaits que quelques développements sur les territoires ruraux ainsi que sur l'enseignement agricole aient été intégrés dans le texte. Nous avons également apprécié le passage consacré aux Maisons familiales rurales qui sont pour nous un partenaire essentiel.

Dans l'enseignement agricole, les équipes enseignantes néconomisent pas leurs efforts pour tirer vers le haut des élèves qui connaissent parfois de très grandes difficultés, auxquelles s'ajoutent les caractéristiques d'une grande partie du milieu rural : territoires enclavés, services publics et aux publics difficilement accessibles.

Ces établissements sont en lien direct avec leur environnement économique et social et facilitent ainsi l'insertion des jeunes. Avec des effectifs souvent réduits et des enseignants porteurs d'initiatives, les élèves sont soutenus dans leur scolarité. Les difficultés sociales sont plus aisément repérées. Les classes de 4ème et 3ème agricoles sont tout à fait adaptées à des élèves auxquels le système scolaire « classique » ne correspond pas.

L'enseignement agricole au collège permet d'éviter des ruptures définitives de ces jeunes avec la formation. Cet état d'esprit se retrouve, par la suite, dans les lycées agricoles, permettant ainsi une continuité dans les cursus des élèves : méthodes pédagogiques originales, pluridisciplinarité, enseignements socio-culturels, stages en entreprises. Par ailleurs, il est intéressant de souligner que dans ces lycées se côtoient formation initiale, formation par apprentissage, formation continue, ateliers pédagogiques et exploitations agricoles. Ces rencontres sont enrichissantes pour tous : enseignants, élèves, maître de stage et professionnels de l'agriculture.

Toutefois, tout comme dans le système classique, il faudrait, ainsi que le préconise l'avis, renforcer et faciliter la participation des parents à la vie de l'école et ainsi à la scolarité des enfants. Le groupe approuve pleinement toutes les propositions visant à rapprocher les parents des établissements scolaires.

Le groupe de l'agriculture a voté l'avis.

Artisanat

Toutes les études convergent pour attester des médiocres performances de l'école française.

Elle ne remplit plus sa mission de permettre à TOUS les jeunes de maîtriser les savoirs fondamentaux à l'issue de la scolarité obligatoire. C'est ainsi qu'ils sont 140 000 chaque année à quitter l'école sans aucune qualification.

La France est aussi le pays de l'OCDE où l'origine sociale pèse le plus sur le destin scolaire, avec un nombre d'élèves issus de milieux défavorisés se trouvant en situation d'échec, qui continue d'augmenter.

Renouer avec l'ambition d'une école permettant la réussite pour tous est un défi majeur, car c'est l'avenir social et professionnel des jeunes générations qui est en jeu.

Alors que la lutte contre l'inégalité face à l'éducation est l'une des priorités de la loi de refondation de l'école, le présent avis vient apporter sa contribution à cet objectif.

Le rapporteur a choisi une méthode originale : s'appuyer sur le vécu d'une variété d'acteurs (enseignants, jeunes, parents...), et comprendre comment des démarches innovantes ont réussi à lutter contre la fatalité de l'échec scolaire.

Plusieurs caractéristiques communes se retrouvent parmi la diversité d'initiatives recensées.

En premier lieu, toutes se basent sur des projets éducatifs et pédagogiques visant à reconstruire un rapport positif à l'école et au savoir. Miser sur le travail coopératif fait partie des stratégies permettant de rendre l'élève acteur et chercheur de connaissances, de susciter le désir d'apprendre et développer le sens des responsabilités.

À cela s'ajoutent des évaluations qui encouragent et mettent en avant les progrès de l'élève sans focaliser sur ses erreurs.

Les expériences réussies ont par ailleurs, toutes ouvert l'école sur l'extérieur.

Ce point nous semble essentiel. L'école ne doit pas être un sanctuaire, mais s'inscrire pleinement dans son environnement en se rapprochant des acteurs qui le composent : associations culturelles et sportives, professionnels et entreprises, élus locaux, et bien évidemment les parents qui sont les premiers éducateurs. Avec chacun d'eux, l'école doit entretenir des échanges réguliers.

C'est un moyen non seulement de croiser les savoirs de milieux sociaux et professionnels différents, et ainsi de créer des complémentarités et de favoriser les synergies autour d'un objectif partagé. C'est un moyen aussi de développer des projets interdisciplinaires, associant des partenaires extérieurs à l'école ; de tels projets permettent aux élèves réticents face aux apprentissages académiques, de valoriser des compétences différentes et de reprendre confiance en eux.

Enfin, les succès obtenus par ces diverses initiatives ne sont pas le fruit du hasard mais bien le résultat d'une mobilisation collective d'équipes pédagogiques sous l'impulsion d'un chef d'établissement.

Pendant longtemps, les réformes de l'école se sont traduites par une révision régulière des programmes et par la mise en œuvre de nouveaux concepts pédagogiques issus d'études théoriques.

Or, cet avis témoigne que des stratégies locales concrètes associées à une réelle implication des acteurs peuvent replacer un établissement dans une dynamique de réussite, et lui permettre de dépasser les difficultés sociales qui le caractérisent.

C'est pourquoi il est primordial, en particulier au sein de « l'éducation prioritaire », que les politiques publiques encouragent ce type d'initiatives et que soient diffusées celles dont les résultats sont avérés pour lutter efficacement contre l'échec scolaire.

Il est également essentiel que les enseignants soient mieux préparés, à travers la formation initiale et continue, à tout ce qui concourt à la pédagogie, comme il importe de veiller à ce qu'ils soient mieux associés au projet d'établissement.

Le groupe de l'artisanat approuve l'approche de l'avis de rechercher dans des expériences concrètes les éléments susceptibles de relancer « *l'égalité des chances* » au sein de notre système scolaire. Il l'a voté.

Associations

Construite dans une vision républicaine, l'école française doit permettre à chacune et chacun de trouver sa voie et sa place dans notre société, d'y grandir citoyen. Ceci passe par l'apprentissage des fondamentaux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mais également par le développement de savoir-être et de savoir-faire. Or plus de 20 % des élèves n'atteint pas ce socle et sort du système scolaire sans qualification ni diplôme.

Si le principe d'égalité est inscrit sur les frontons de nos écoles, celui-ci se traduit encore trop souvent dans une égalité de traitement renforçant le poids des inégalités liées à l'origine socio-culturelle des enfants. Mais force est de constater que pour un enfant sur six en situation « jugée préoccupante » d'exclusion sociale soit 1,2 million d'enfants issus de familles pauvres, cette égalité de traitement débouche rarement sur une réussite scolaire. Si certains quittent l'école sans diplôme, d'autres n'ont pas l'opportunité d'y entrer au prétexte d'un handicap parfois mal défini.

Le groupe des associations tient avant tout à saluer la méthode atypique de construction de cet avis, qui s'est fait en partenariat avec enfants, parents, équipes pédagogiques, chercheurs, et partenaires de l'école. La société civile a été mise à contribution de diverses manières : rencontres et auditions de très nombreux acteurs, déplacements sur le terrain, travail commun avec un « groupe de croisement » et usage d'une plateforme de recueil d'initiatives. Cet avis entend précisément rendre compte du foisonnement d'expérimentations, d'en mesurer l'intérêt et les limites afin de dessiner des perspectives pour l'action publique et de permettre aux acteurs de la communauté éducative de s'inspirer de ces pratiques.

Nous souhaitons ici insister sur cinq éléments qui nous semblent essentiels pour la suite du débat sur la réussite de toutes et tous.

Les auditions et visites de terrain nous l'ont confirmé, tout commence très tôt. Dès les premiers apprentissages, l'école ne peut ignorer les différents contextes dans lesquels évoluent les enfants. Ceci justifie une prise en compte des difficultés et un accompagnement adapté le plus tôt possible et ce de façon inclusive, pour ne pas créer des groupes de niveau hermétiques les uns aux autres. Les échanges pédagogiques entre établissements, comme les projets communs entre classes de différents niveaux visent précisément à réduire les inégalités à l'école.

L'école inclusive est un élément essentiel pour nous. Celle-ci ne demande pas à l'élève de s'adapter ; elle s'adapte à l'élève - même s'il est en situation de handicap - pour lui faire acquérir les connaissances, les compétences et la culture nécessaires afin qu'il puisse devenir un individu autonome et un citoyen responsable. Cette école inclusive implique une part de souplesse.

L'enjeu d'une réelle liberté pédagogique est un autre élément central de l'avis. Elle suppose d'accompagner et d'encourager les équipes pédagogiques à expérimenter différentes façons de transmettre des connaissances et des compétences. Elle doit aussi

permettre d'impliquer élèves et parents dans l'apprentissage et la vie de l'établissement. En outre, elle ne peut pas reposer sur le seul bénévolat des équipes pédagogiques.

La vision d'une école ouverte sur la société nous apparaît essentielle. Cette ouverture doit se traduire dans un lien renforcé avec les parents pour qu'ils comprennent mieux comment leur enfant apprend à l'école et quelle place ils peuvent occuper dans ses apprentissages. Ensuite, les partenariats et actions avec le territoire et notamment les associations doit permettre de développer davantage l'articulation entre éducation formelle et non formelle, pour contribuer au développement de compétences, savoir-faire et savoir être au service de l'épanouissement des enfants et d'une citoyenneté active.

Enfin, le métier de professeur est un métier complexe parce qu'il côtoie des réalités sociales variées, qu'il doit permettre aux élèves de grandir et de se construire tout en leur transmettant une quantité de connaissances et compétences qui n'a cessé d'augmenter. Pour donner à tous les élèves le goût et l'intérêt d'apprendre, pour favoriser l'estime de soi et ne laisser personne de côté, il est crucial d'enrichir certains volets de formation dans les programmes des ESPE, notamment à la connaissance du développement de l'enfant, des milieux sociaux, à la gestion des conflits, aux pédagogies coopératives et actives...

Nous espérons que cet avis contribuera à ce que les pouvoirs publics soutiennent la naissance et l'épanouissement des initiatives locales, pour que ces dernières ne restent pas isolées ou limitées en nombre.

Le groupe des associations salue l'important travail de tous les acteurs impliqués et approuve l'ensemble des préconisations. Il a voté l'avis.

CFDT

Cet avis ne dit rien sur le nombre d'heures de latin, ou d'allemand en collège. Il ne fait référence à aucune discipline d'enseignement en particulier. Il traite de la réussite de tous et nous nous en félicitons. L'écho médiatique qu'il suscitera témoignera sans doute, de l'intérêt réel que notre société porte à cette question.

La portée de cet avis ne se limite pas à la découverte des expériences et aux préconisations qui en découleraient en termes de bonnes pratiques. Parce que sa méthode de construction a été originale à plus d'un titre, parce que la parole a aussi été donnée aux familles les plus éloignées du « système » scolaire, il a pointé plusieurs graves dysfonctionnements qui entament durablement la confiance en l'école républicaine. Citons par exemple l'affectation en sections d'enseignement général et professionnel adapté (*SEGPA*), qui relève parfois de critères sociaux, ou la dimension ségrégative de structures spécialisées, qui ne favorisent ni l'inclusion ni le vivre ensemble.

Trois débats, qui ont d'ailleurs émergé dans le travail de la section, traversent cet avis :

- premier constat : aujourd'hui encore, dans l'attente de la mise en œuvre de la refondation, l'école trie, exclut, reste toujours structurée pour faire d'abord réussir les meilleurs. Il ne s'agit évidemment pas d'en faire porter la responsabilité sur les personnels de l'éducation nationale, ni de nier les effets des inégalités sociales aggravées par un chômage de masse qui perdure. Mais il démontre que l'élitisme républicain, qui fonctionne très bien dans la reproduction des élites, n'est ni juste, ni équitable, ni même efficace au regard des dégâts qu'il provoque et des enjeux d'une société de la connaissance ;

- deuxième constat conséquence du premier : s'il n'est évidemment pas question d'adapter les enseignements aux désirs des élèves, la réussite de tout passe par la prise en compte de ce que maîtrise déjà chacun, et intègre la réalité sociale et culturelle de son environnement. C'est à ce titre que les fameux « devoirs à la maison » créent une discrimination que l'égalité républicaine ne devrait plus tolérer ;
- troisième constat sur lequel cet avis s'est construit : le système bloqué, où rien ne sera jamais possible, est contredit par les expériences décrites. L'école de la réussite de tous existe en différents endroits, et la rapporteure nous l'a fait découvrir. Cet avis décrit et analyse les nombreuses pratiques, démarches, projets, expérimentations, à l'école et en collège, parfois mis en œuvre depuis fort longtemps, en insistant sur les raisons de leur succès : engagement des équipes pédagogiques, collaboration étroite avec les collectivités et associations de quartier, associations complémentaires de l'école, degré d'autonomie dans l'organisation des écoles et collèges, soutien actif des cadres de l'institution, formation des personnels, etc. Les préconisations visent à faire essaimer ces dispositifs, qui ne réclament ni des moyens considérables, ni des bouleversements du système éducatif. C'est ce que doit intégrer une véritable politique publique, c'est ce que pourrait constituer un acte II de la refondation de l'école.

La CFDT a voté l'avis.

CFE-CGC

Partant du constat, déjà mis en lumière dans le cadre de l'avis intitulé *Les inégalités à l'école*, présenté par notre assemblée en septembre 2011, que l'école peine à réduire les inégalités dues à l'origine sociale ou culturelle des enfants, le présent avis s'attache à imaginer une école de la réussite pour tous. Énoncer que l'école doit devenir le lieu de la réussite pour tous c'est déjà admettre l'idée que cela n'est pas le cas aujourd'hui. Pour réussir ce projet ambitieux il est impératif de mobiliser toutes les énergies. Dans l'école mais aussi à l'extérieur du milieu scolaire et sur l'ensemble des territoires. C'est la philosophie générale de l'avis et nous le partageons.

Au-delà de rappeler l'existant (inégalités scolaires, décrochage et échec scolaire, difficultés pour l'école d'être le lieu de la réussite, difficulté pour les acteurs, manque de moyens et parfois absence de vision prospective institutionnelle....) cet avis vise à l'améliorer. L'école doit devenir le lieu de la construction de l'individu. Cela passe par l'engagement constant de tous les acteurs : parents, élèves, enseignants et pouvoirs publics.

Cet avis met en évidence certaines bonnes pratiques qui existent sur les territoires de la République. Nous partageons l'idée qu'il faut faire connaître et encourager les dispositifs et initiatives visant à transformer l'école en lieu de réussite pour tous. Les exemples pris et détaillés dans cet avis illustrent parfaitement ce qu'il convient de faire. En s'inspirant des expériences menées et décrites dans les témoignages présentés il est possible d'imaginer une autre vision de l'école et donc de l'enseignement de la maternelle au lycée, de la campagne à la ville. Ce pour tous les élèves.

On peut retenir une certaine originalité dans cet avis qui vise à démontrer qu'il existe des expériences d'école émancipatrices et il est évident que ces schémas sont à développer dans le cadre d'une école inclusive ; instrument majeur de la lutte contre le décrochage

scolaire. Je souhaite citer ici une définition reprise dans l'avis concernant l'école inclusive, qui demeure un objectif prioritaire aujourd'hui mais l'était sans doute hier aussi du moins dans les principes, « *une école inclusive est une école qui évolue constamment et qui renforce ses capacités pour prendre en charge la diversité* ». Car, il s'agit bien de prendre en compte les diversités pour faire de cette école un lieu de réussite pour tous : diversité sociale, diversité culturelle, diversité géographique, mais aussi permettant la prise en compte des personnes porteuses de handicap.

Tant sur le constat que sur les préconisations, cet avis prend largement en compte les orientations et revendications développées par notre confédération CFE-CCG à l'occasion de la concertation nationale engagée notamment dans le cadre de la refondation de l'école. Ainsi, la CFE-CGC défend une position proche des réalités vécues sur le terrain par l'ensemble des acteurs: parents, élèves et enseignants. Dans le cadre d'une école plus juste pour les territoires notre confédération préconise de développer la mixité sociale et culturelle dans les territoires, les établissements et les classes. Ceci apparaît dans l'avis au même titre que l'idée que nous défendons d'ouvrir les classes sur leurs quartiers ou le fait de favoriser une pédagogie innovante et adaptée à l'hétérogénéité des élèves. Impliquer davantage les élèves dans les projets d'établissements est aussi une préconisation partagée. Enfin la CFE-CGC, tout comme la rapporteure, préconise la mise en place de partenariats plus étroits avec les milieux associatif, sportif et culturel particulièrement, mais aussi avec le monde économique.

Autre axe fort de l'avis et positionnement partagé, la lutte contre le décrochage et l'échec scolaire. Leur prévention est aussi une priorité pour l'union européenne. Les conséquences de cet échec sont lourdes, tant pour le jeune et sa famille que pour la société toute entière. Les préconisations de l'avis en la matière vont dans le bon sens. Il convient bien d'éviter les choix d'orientation contraints, d'assurer la détection précoce des élèves en difficulté, et ce dès le plus jeune âge en adaptant les méthodes pédagogiques aux vrais besoins des élèves. L'avis indique des pistes qui rejoignent là encore nos préoccupations.

Toute réforme doit avoir pour objectif de permettre à chaque enfant de trouver sa place et de s'épanouir dans le système scolaire, de bénéficier de méthodes d'enseignement adaptées à ses besoins et de pouvoir faire un choix d'orientation libre et éclairé. Une nouvelle fois nous pouvons noter que les axes retenus rejoignent notre positionnement syndical. S'il est encore possible d'améliorer davantage le système en proposant des outils de re-scolarisation, en prenant en considération dans la gestion des rythmes éducatifs les besoins des élèves mais aussi des familles ou en développant de nouveaux schémas liés aux activités périscolaires, il n'en reste pas moins que les orientations préconisées par cette avide apparaissent comme justes et utiles.

La CFE-CGC a voté l'avis

CFTC

La CFTC approuve cet avis très circonstancié. Il aurait pu être banal : on y constate que « *l'école française renforce les inégalités* » ; on y trouve une solution principale : inventer une école inclusive, ce qui est déjà écrit dans la loi de refondation de l'école de juillet 2013.

En fait cet avis est original par la pluralité de ses pistes, et atypique dans sa forme. Il ne se contente pas de dire que, pour inclure, il faut d'abord faire se rencontrer et travailler

ensemble tous les acteurs internes et externes de l'école, la rapporteure le fait *in situ* dans le CESE et les résultats paraissent positifs.

Le challenge semblait une gageure. D'abord parce que dans la mouvance de l'école règne la méfiance : méfiance des parents qui voient dans les enseignants les juges d'un tribunal qui décident de l'avenir de leurs enfants ; méfiance de cet enjeu de pouvoir. Méfiance des enseignants qui voient dans les parents des défenseurs de leurs enfants sans chercher à trop comprendre ; méfiance de tous à l'égard des hauts fonctionnaires de l'Education Nationale ; méfiance encore plus grande des parents en situation de grande pauvreté qui ont l'impression d'être rejetés et de ne pas comprendre ; méfiance des élèves qui sentent trop de difficultés et de pressions, sans toujours bien saisir le but de ce qu'ils font, etc. Comment inclure dans un croisement de compétences, ce qui ne peut pas l'être ?

La rapporteure a donné la preuve sur place que c'était possible. En trois ou quatre séances, la section s'est élargie simultanément à des chercheurs, des enseignants, des parents critiques mais à l'aise dans le cadre scolaire, des acteurs de quartiers, et de nombreux parents en situation de grande pauvreté. Une autre fois, on a eu parmi nous toute une classe qui s'était investie avec succès dans un projet de grande ampleur. Il n'y a pas eu de grands discours, mais plutôt des jeux de rôles au prime abord déconcertants. Mais les conseillers sont activement entrés peu à peu dans le jeu par des techniques d'animation simples. Et durant toutes les séances consacrées à cet avis, nous avons bénéficié de la présence d'un Inspecteur Général missionné pour cela. Qu'en conclut la CFTC ?

Après un temps de méfiance réciproque, comme dans la vie des écoles, et malgré un certain aspect artificiel, la confiance s'est instaurée, les personnages sont devenus des personnes vivantes aux prises avec les réalités de l'école. Nous avons échangé sur la confiance et la méfiance entre les protagonistes de l'école, mais les paroles étaient portées par le vécu d'une confiance, a priori improbable. Personne n'a parlé au nom des parents en situation de pauvreté économique et culturelle, ce sont eux qui se sont exprimés et leurs propos devenaient clairs pour tous. Les prérequis de l'inclusion sont donc possibles, le croisement de tous les acteurs de l'école est possible, ce sont les premiers pas qui sont difficiles pour faire tomber les murs de la méfiance.

Le groupe de la CFTC a voté cet avis.

CGT

Permettez-moi tout d'abord, d'excuser Claude Michel qui est actuellement retenu avec sa direction fédérale à Cannes dans le cadre de la préparation du festival dont je rappelle que la CGT est co-fondatrice.

Merci à la rapporteure pour la démarche originale de mise en place d'un « groupe de contacts » constitué de parents, d'enseignants et de chercheurs qui, mélangé aux conseillers de la section, a su nous questionner et nous pousser à une réflexion approfondie. La CGT partage la philosophie de l'avis : nous ne stopperons pas la montée des inégalités scolaires et sociales sans une réforme de fond ambitieuse du fonctionnement de l'école et dotée des moyens nécessaires.

Nous insisterons sur trois points : le premier concerne l'indispensable mixité scolaire et sociale. Les inégalités sociales sur les territoires se répercutent sur l'école. Couplées à des stratégies familiales d'évitement des établissements considérés comme « difficiles » et à une certaine concurrence entre les établissements, elles conduisent à des formes de ségrégation

scolaire où certains établissements concentrent de multiples difficultés. Pour parvenir à une réelle mixité scolaire et sociale, une volonté politique forte de repenser la sectorisation est indispensable. Cela passe par la mise en place de secteurs élargis intégrant plusieurs établissements permettant une régulation de l'offre de formations au service de la mixité.

Le second point concerne la pédagogie : toutes les pédagogies ne se valent pas pour la réussite de tous et toutes. Les pédagogies coopératives qui ne laissent aucun élève au bord du chemin ont fait leurs preuves. S'il n'y a pas de modèle unique, on devrait pourtant mieux faire connaître et appréhender les expériences et méthodes diverses qui ont prouvé leur fécondité, en particulier lors de la formation initiale et tout au long de la vie des enseignants. Cela permettrait un plus grand essaimage des pédagogies de la réussite pour tous.

Enfin, troisième aspect, il est évident que des changements majeurs ne pourront se faire à l'école sans la pleine participation de tous ses acteurs et particulièrement des enseignants : or, ceux-ci voient leurs conditions de travail se dégrader. Ils expriment leurs réticences aux changements du fait des injonctions multiples et souvent contradictoires liées à l'empilement des réformes. Les enseignants vivent cela souvent comme une remise en cause de leur liberté d'initiative et de leur liberté pédagogique. Une réforme réussie sera donc une réforme pleinement partagée par les enseignants dans ses objectifs comme dans ses moyens. Ainsi le recours au bénévolat pour les projets scolaires ne peut plus durer. Il faudra penser la prise en compte, dans le service des enseignants, de tout le travail d'équipe, de concertation, des expériences pédagogiques menées, afin de mieux reconnaître le travail effectué.

Un dernier mot sur la nécessité de soutenir les équipes dans la conduite de projets artistiques, culturels et sportifs, vecteurs d'épanouissement et de réussite, de l'estime de soi, de la créativité et du plaisir à l'école.

Le groupe de la CGT a voté l'avis.

CGT-FO

Le groupe FO tient d'abord à souligner l'écoute attentive et le travail difficile fait par Marie Aleth Gard pour cet avis particulier, la section ayant reçu de très nombreux et intéressants témoignages directs et indirects. Nous remercions les parents qui ont eu le courage de témoigner de leurs difficultés ainsi que les collégiens et lycéens auditionnés qui ont apporté la preuve que les difficultés sociales n'entraînent pas inéluctablement d'échec scolaire.

Cet avis se concentre sur l'enjeu de l'inclusion de tous, en particulier des enfants des milieux sociaux les plus défavorisés, au sein du système scolaire.

Partant du constat que les acteurs directement concernés, notamment enseignants, sont mobilisés en ce sens, il interroge certaines des politiques publiques défailtantes, à commencer par celle des moyens consacrés à l'instruction publique obligatoire.

Mettre fin aux fermetures de classe dans les zones rurales fait de ce point vue partie des préconisations qui devraient être suivies d'effet. Les moyens de transports ne peuvent être en effet considérés comme un substitut.

Le groupe FO appuie l'attention portée par l'avis aux enfants souffrant de handicap ou de grandes difficultés scolaires :

- afin que soient dirigés vers les SEGPA les enfants qui en ont réellement besoin, au vu du parcours scolaire de chacun sans considération du milieu social ;
- afin que ces SEGPA et leur financement soient maintenus ainsi que les formations des enseignants et directeurs spécialisés (option F du CAPA-SH et le 2CA.SH).

Fo ne peut qu'appuyer l'accent mis sur l'importance de la recherche dans les domaines concernant l'éducation afin d'améliorer sans cesse la formation initiale et continue des enseignants.

Il est aussi important que la formation des enseignants inclut une meilleure connaissance des différents milieux sociaux et culturels et de la gestion des conflits.

Réévaluer la situation des personnels en termes d'avancement et de salaire participe aussi de de la reconnaissance que doit la collectivité à la mission d'enseignement, et favorisera un plus grand respect pour l'école et les savoirs qui y sont enseignés.

L'école de la République ne peut-être une variable d'ajustement permettant de faire des économies, pacte de responsabilité ou pas.

France rurale, urbaine ou ultra marine tous les enfants, quel que soit leur lieu de vie, doivent bénéficier de dispositifs adaptés permettant la réussite pour tous dans une République une et indivisible.

Si, bien des expériences relatées mettent en valeur les initiatives positives que peuvent prendre les équipes enseignantes, Fo demeure critique quant aux orientations de politique générale, inscrites dans le moule de la dite « *refondation de l'école* », tendant à généraliser l'autonomie locale au risque d'accentuer des inégalités territoriales, à diluer l'enseignement proprement dit au sein d'activités périscolaires, à transformer l'enseignant en animateur, à privilégier de pseudo compétences au détriment des connaissances... La réussite pour tous ainsi conçue, ou ainsi nivelée, pourrait bien alors se transformer en un leurre pour celles et ceux des enfants ne bénéficiant pas de moyens particuliers plus favorables.

C'est pourquoi, dans un tel contexte, tout en approuvant l'objectif affiché par l'avis, le groupe FO s'est abstenu, considérant que l'on ne peut faire l'économie de la contestation des politiques éducatives actuellement mises en œuvre.

Entreprises

Le sujet que nous évoquons ce jour est capital pour l'avenir des jeunes et déterminant pour le développement de notre pays.

Madame la rapporteure, en faisant témoigner des parents, des jeunes et des enseignants dans des « groupes de parole », vous êtes sortie des sentiers battus des auditions du CESE. Ce fut enrichissant car nous avons entendu et pris conscience de l'ampleur de l'échec scolaire, des conséquences sur la vie personnelle, familiale voire affective de ceux qui le vivent: c'était criant de vérité !

Nous partageons, Madame la rapporteure, les préconisations que vous faites relatives aux jeunes issus de milieux de grande pauvreté et ceux qui sont discriminés du fait de leur situation de handicap.

Cependant l'avis ne nous semble pas apporter une réponse suffisante à la problématique du titre: *Une école de la réussite pour tous*.

En effet, nous pensons que nous aurions dû aller plus loin en apportant des solutions plus pertinentes au regard des défis qui se posent à notre système éducatif et ce dès le plus jeune âge et notamment sur les points suivants : le socle des connaissances, la formation des enseignants, l'orientation et l'intégration dans le territoire.

- Le socle des connaissances

Il est essentiel de remettre au premier plan les fondamentaux que sont l'orthographe, l'écriture, la lecture et le calcul.

Ceux qui sont en échec scolaire sont aussi ceux qui ne se retrouvent pas dans le système classique. Or pour ces jeunes, il convient de leur proposer des alternatives qui leur permettraient de se réaliser autrement. Des modules de base ludiques pour démystifier le concept «Entreprise» sont à créer.

- La formation des enseignants

Il nous paraît essentiel de renforcer la formation des enseignants à la pédagogie car la transmission du savoir à l'élève est un élément clé de la réussite de celui-ci. Plus encore, l'enseignant doit être formé, de façon continue, à la maîtrise des outils numériques qui favorisent l'innovation pédagogique.

- L'orientation

Il faut faire en sorte qu'elle ne soit plus subie. Il nous paraît important que les élèves ne soient pas seulement jugés sur les seules matières académiques mais également sur des aptitudes et sur des compétences extra-scolaires.

- L'intégration dans le territoire.

Le territoire est le lieu de vie en ce sens où le jeune y est scolarisé, les adultes y exercent une activité professionnelle. Nous devons tout mettre en œuvre pour favoriser cette proximité école/entreprise tant pour l'enseignant que pour l'élève. Une véritable formation par alternance doit être repensée avec tous les acteurs – entreprises, collectivités territoriales, enseignants, parents - afin de proposer aux jeunes des parcours qui les préparent vraiment à une intégration dans le monde professionnel.

En conclusion, et malgré le fait que le groupe des entreprises partage les préconisations que vous faites, il considère que le sujet aurait nécessité une approche plus globale et propose de mettre à l'ordre du jour de la prochaine mandature, une nouvelle saisine qui embrasserait l'ensemble des problématiques évoquées.

C'est pourquoi le groupe des entreprises s'est abstenu lors du vote.

Environnement et nature

Le constat sur notre système éducatif est sans appel : non seulement il ne réduit pas les inégalités d'origine sociale ou culturelle, mais, pire, il les accroît. La loi de refondation de l'école de 2013 s'est donné un défi majeur à relever : permettre à chaque jeune de s'insérer dans la société, d'être acteur, chercheur, responsable et de se former à devenir citoyen dans une démocratie.

La spécificité de cet avis est d'aborder la question de la réussite à partir des publics les plus défavorisés, dans le but de l'amélioration des résultats de tous, et pas simplement des élèves en difficulté.

Il fonde l'ensemble de ses préconisations sur trois principes qui nous semblent important de rappeler : l'inclusion et non plus l'intégration de l'élève, en respectant son rythme et son autonomie ; la mixité sociale et scolaire, gage d'efficacité pour la réussite de tous ; une politique publique qui soutient et évalue les initiatives locales, en y consacrant les moyens nécessaires.

Le groupe environnement et nature souhaite insister sur les préconisations suivantes.

Premièrement, il est primordial de s'attaquer au problème des inégalités le plus en amont possible, donc dès la maternelle, et éviter ainsi de trop lourdes conséquences pour l'élève et l'adulte en devenir ; une attention particulière doit être portée sur les territoires où les inégalités sont déjà criantes, notamment ultramarins, ainsi que ceux qui ont une densité de population faible.

Ensuite, il est essentiel d'ouvrir l'école à son environnement. Les différentes initiatives le montrent, la réussite va avec une meilleure intégration de l'école dans son territoire, en lien avec les différents acteurs, mais surtout avec tous les parents, sans exclusion. Cela passe aussi par des projets multipartenariaux pour développer des compétences, le savoir-être et le savoir-faire au service de l'épanouissement des élèves et d'une citoyenneté active.

Enfin, il s'avère pertinent d'exploiter des pratiques pédagogiques innovantes ; « *L'école ne doit jamais cesser de chercher le chemin vers les savoirs et les pédagogies les mieux adaptés à chaque élève* ». Nous pensons particulièrement au travail en mode projet, à la pédagogie coopérative, à la classe inversée; à l'encouragement de l'autonomie, la curiosité et l'esprit chercheur, notamment à travers les outils numériques.

L'avis ne développe pas la question des moyens déjà abordées dans d'autres avis, elle est pourtant cruciale. Cela pose la question de l'articulation du monde de l'école avec celui de la recherche.

Pour finir, l'école de la réussite n'est-elle pas le premier pas d'une transition sociétale? Permettre à notre société, par sa mixité et la diversité des parcours et des points de vue, de s'adapter aux enjeux d'aujourd'hui et de demain, nous paraît d'une grande évidence

Nous remercions Marie-Aleth de nous avoir menés avec détermination et passion dans cette aventure très enrichissante. Le groupe environnement et nature a voté pour cet avis.

Mutualité & Coopération

Le constat est sévère mais il est incontestable : aujourd'hui l'École ne parvient pas à combler les inégalités sociales, pire, elle a tendance à les creuser.

Face à ce constat, l'avis s'attache à définir des pistes de réussite sur la base d'initiatives éducatives qui ont comme point commun de mobiliser l'ensemble des acteurs : élèves, parents, enseignants, personnels de vie scolaire et de santé, associations et collectivités.

Définir l'école comme « lieu social » est essentiel aux yeux des groupes de la coopération et de la mutualité. L'école n'est pas isolée du social, au contraire, elle est d'une part un lieu de la socialisation de l'enfant et d'autre part un lieu de dialogue entre l'ensemble des parties

prenantes. Pour répondre à cette définition, une politique active visant à la mixité sociale et scolaire est indispensable à la réussite de tous.

L'école doit en effet relever le défi de l'hétérogénéité et s'interroger sur son rapport avec son environnement social et territorial en s'adaptant à la diversité culturelle et sociale des élèves qui la fréquentent.

Ainsi, au-delà du « vivre ensemble », l'avis nous invite à « faire ensemble ».

Pour ouvrir l'école, il faut mettre en place une véritable pédagogie coopérative à tous les niveaux et accompagner les enseignants par une refonte de la formation professionnelle, initiale et continue. L'avis insiste avec justesse sur ce point. Il recommande notamment d'inclure dans le programme des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, ainsi qu'en formation continue, des formations qui doivent porter à la connaissance des enseignants les pratiques éducatives innovantes et qui doivent leur permettre de découvrir les réalités sociales, culturelles, territoriales qu'ils pourront rencontrer.

La mixité est aussi une chance pour l'école elle-même : en permettant de reconnaître et d'accompagner les différences, elle redonne à chacun un espoir d'avenir meilleur.

Pour réduire les inégalités, c'est bien dès la maternelle qu'il faut agir. Les nombreux témoignages à la fois de parents et d'enseignants nous confortent dans cette analyse. La question de l'orientation scolaire dans des classes spécialisées est aussi fondamentale : elle se fait souvent de façon précoce et irréversible, ce qui est dénoncé dans l'avis. Là aussi, il faudrait pouvoir informer plus largement les parents dans le cadre des décisions d'affectation et veiller au principe d'une école plus inclusive qui permet d'apporter des réponses « *aux situations des élèves à besoins éducatifs particuliers, quelle qu'en soit la cause* ».

Comme le souligne l'avis : l'école doit être un « *lieu de plaisir d'apprendre, sans abandonner l'exigence du savoir : un lieu de la réussite pour tous* ». Renouer avec une véritable ambition éducative qui s'inscrit dans une vision inclusive de l'école relève de l'urgence. Les groupes de la coopération et de la mutualité remercient la rapporteure pour la richesse des témoignages qui illustrent si bien les obstacles mais ouvrent des pistes constructives de réussite pour tous. Ils ont voté l'avis.

Organisations étudiantes et mouvements de jeunesse

Notre groupe tient tout d'abord à féliciter la rapporteure pour l'ampleur du travail entrepris. L'interaction organisée avec les acteurs de terrain, enseignants et familles, ainsi qu'avec la mission de l'Education Nationale conduite par Mr Jean-Paul Delahaye a été riche d'enseignements et nous a permis de réaffirmer avec force l'importance d'une école qui favorise l'épanouissement et l'émancipation de chacun. Dans le contexte de refondation de l'école et de réforme du collège, cet avis vient utilement compléter l'avis sur les inégalités scolaires porté par notre assemblée il y a quelques années et dont l'analyse est toujours d'une acuité criante.

Parmi les principes forts rappelés dans cet avis, nous tenons à souligner celui consistant à réaffirmer « l'éducabilité » de tous les enfants. Toute personne, tout enfant a la capacité d'accéder aux savoirs et à la qualification. Au-delà d'un service public, l'école est le reflet de notre idéal en tant que société et cet avis est l'opportunité de rappeler la mission émancipatrice de l'école, qui se doit de permettre la réussite de tous les élèves. Comme cet

avis l'affirme avec force, il y a urgence à agir et à réformer un système qui ne parvient plus à tenir la promesse républicaine de l'ascension sociale.

Cette responsabilité ne peut reposer sur les enseignants seuls. C'est l'ensemble d'un système qu'il convient d'interroger. L'avis met très bien en lumière le poids considérable des origines sociales dans les parcours scolaires, et ce dès les premières années de scolarisation des enfants. Nous devons rompre avec ce système où tout semble joué beaucoup trop tôt et en finir avec le caractère irrémédiable des sélections et orientations qui ponctuent très tôt la scolarisation des enfants.

L'avis appelle à plus de souplesse dans les méthodes d'évaluation et dans les temps d'apprentissage. Il recommande de développer les pédagogies coopératives et encourage les enseignants à rendre les élèves actifs, chercheurs, et capables d'autonomie, en s'inspirant de la recherche et des pratiques innovantes, notamment des pédagogies actives, et en utilisant les outils numériques. Notre groupe soutient ces propositions, finalement proches de celles que notre assemblée portait il y a quelques mois sur l'enseignement supérieur. À tous les niveaux, nous devons développer des pédagogies qui valorisent les élèves, développent leur confiance en eux et leur capacité à analyser les situations et à exprimer leurs points de vue.

Dans ce contexte, les enjeux d'accompagnement et de formation des enseignants et professeurs sont primordiaux. L'avis propose de consacrer un temps de la formation des nouveaux professeurs à la connaissance du territoire sur lequel ils vont enseigner et de l'ensemble des acteurs du projet éducatif territorial. Il invite également à développer les co-formations entre les professionnels de l'enseignement, acteurs et animateurs du territoire. Nous soutenons ces propositions qui viennent par ailleurs réaffirmer la place essentielle de l'ensemble des partenaires de l'école – y compris des parents. Lutter contre les inégalités scolaires ne peut se faire sans l'effort de tous.

À ce titre, le service civique en cours de développement pourrait être utilement mobilisé pour développer les actions d'éducation au respect des différences et au vivre ensemble, par la mobilisation de jeunes adultes engagés sur ces questions dans les écoles primaires, voire maternelles - comme ont pu l'expérimenter les jeunes volontaires du programme « néocitoyens » d'Unis-Cité.

Le groupe des organisations étudiantes et mouvements de jeunesse vote en faveur de cet avis.

Outre-mer

Le constat est connu de tous, l'école française ne joue plus efficacement son rôle et renforce les inégalités sociales et culturelles. Par une démarche originale visant à faire remonter les expériences de terrain, l'avis permet de mieux comprendre les mécanismes d'exclusion qui empêchent la réussite à l'école, et notamment celle des plus défavorisés.

En outre-mer, la massification tardive de l'enseignement primaire, les conditions particulières d'exercice, l'insuffisante prise en compte des réalités locales dans la définition et la mise en œuvre des politiques publiques par les administrations concernées sont autant de facteurs qui peuvent expliquer pourquoi le système éducatif ultramarin est moins performant et toujours en situation de rattrapage. Le groupe de l'Outre-mer remercie la rapporteure d'avoir pris en compte ces réalités ultramarines, illustrées également par certaines expériences réussies telles que celle développée au lycée agricole de Pouembout

en Nouvelle Calédonie autour de la promotion des langues vernaculaires et des cultures océaniques.

Dans ses recommandations, l'avis fait référence à l'avis relatif au défi de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ultramarins rapporté par Eustase Janky en insistant notamment sur les points suivants :

- le renforcement de l'offre scolaire par l'élaboration de plans spécifiques de construction, de rénovation et de rétrocession des bâtiments scolaires et des terrains aux communes ;
- le fait de rendre obligatoire, pour tous les enseignants sur les territoires ultramarins, en amont de l'année scolaire, une initiation aux principales langues vernaculaires et aux cultures du territoire dans lequel ils travaillent ;
- la nécessité de conforter les plateformes de suivi et d'appui aux jeunes décrocheurs en les rendant plus lisibles par l'identification d'un chef de file pour chaque territoire.

Le groupe de l'Outre-mer considère qu'il s'agit là de quelques pistes concrètes qui permettraient de réduire le véritable décalage qui existe entre l'Outre-mer et l'hexagone, tant en termes de besoins que de résultats. Le groupe de l'Outre-mer a voté l'avis.

Personnalités qualifiées

Mme Graz : « Favoriser la fonction de l'imagination et de la créativité pour apprendre.

Le rôle de l'imagination ne semble pas fondamental pour des apprentissages portant sur des programmes dont les contenus sont définis à l'avance. Par contre son rôle est incontournable si ces apprentissages incluent la réalisation des individus et leur créativité au sein de leur société, c'est à dire dans un cadre respectant le triple besoin pour tout homme d'affirmation de soi, d'appartenance à un groupe et d'**échanges incessants** avec le monde qui l'entoure.

Pourtant, l'imagination n'est pas une activité mentale facultative que l'on invite à fonctionner en option, selon les circonstances. Elle est un passage obligé, associé étroitement aux autres activités de l'esprit humain. Et même si elle est difficile à cerner, elle entre dans ce qui relie les multiples facettes d'une intelligence toujours en mouvement, toujours en devenir. Cela signifie que non seulement on a le droit d'imaginer pour apprendre mais que l'on ne peut pas faire autrement. C'est ainsi qu'on devient acteur de son apprentissage.

Pour avoir longtemps travaillé auprès d'élèves porteurs d'un handicap j'ai pu constater à quel point cette fonction joue un rôle important dans leur évolution. Officiellement, l'imagination n'entre pas dans le contenu des apprentissages les plus nobles, dans le sérieux des didactiques. La logique, la mémoire restent considérées comme les fondements de la cognition ou de l'intelligence.

Si certains élèves s'adaptent, d'autres restent en mal d'apprendre et l'on voit apparaître dans des classes des phénomènes allant de l'ennui sporadique jusqu'à la phobie scolaire, en passant par l'absentéisme. Ce sont des facteurs de risque que l'on doit prévenir.

En France, l'égalité des chances est très ancrée dans notre République. Pourtant les inégalités liées aux contextes et aux espaces de vie des jeunes persistent. La géographie des zones prioritaires 2014-2015 ne correspond pas aux risques sociaux. Toutes les zones à haut risque ne sont pas couvertes. Alors des chercheurs, des enseignants innovent pour tenter de réduire les inégalités.

C'est dans cette perspective que s'inscrit une contribution à la recherche d'une péda-

gogie intégrant la fonction socialisante de l'imagination qui pourrait être associée à d'autres ressources.

La transmission éducative et sa dimension éthique et culturelle se situent alors nécessairement hors des logiques du conditionnement. Et la motivation, c'est-à-dire ici la raison humaine d'apprendre, demeure, qu'on le veuille ou non, liée à « *une incoercible puissance de rêver* » qu'il faut reconnaître et accompagner à nouveau, car c'est elle qui permet la recherche individuelle et collective du sens.

Rendre à l'imagination la place qui lui revient ne signifie pas qu'il faut multiplier les disciplines, alourdir les programmes ou fabriquer des produits exceptionnels. Cela signifie qu'il faut la reconnaître d'abord comme constitutive de la nature humaine dont elle produit en *permanence* toutes les représentations individuelles ou collectives.

Voilà qu'il nous faut désormais former des esprits au doute, à la rencontre, à la multiplicité des points de vue, à la recherche de la vérité. Le foisonnement des informations, l'hyper complexité du monde, font désormais de chaque homme le créateur de son savoir. Il est temps d'*éveiller toutes les compétences humaines pour que chacun se saisisse aussi bien du monde des idées, que de celui des sentiments, des émotions, des sensations.*

L'École et la classe sont donc des lieux privilégiés où vont se jouer, positivement ou négativement, la construction et l'équilibre des individus au sein d'une société plongée elle-même dans un contexte aux multiples dimensions.

L'enseignant est le Maître de cet espace-temps où se joue la construction d'un sens commun. Il joue le rôle de "passeur" assurant la re-création du savoir qui devient connaissance par interaction.

Puisqu'il semble avéré que l'émergence des relations humaines est favorisée par un projet liant le collectif à l'individuel, pourquoi ne pas saisir l'opportunité de la classe, des formations ou des apprentissages comme lieu de projet socioculturel ?

Il est important de mettre en interaction apprentissage et social. On apprend mieux en groupe, de préférence hétérogène et on apprend à vivre ensemble.

Apprendre au sein d'un groupe englobe donc, bien au-delà de n'importe quel programme ou de n'importe quel milieu, la mise en œuvre intrinsèque de toutes les compétences individuelles et collectives de l'humain.

Apprendre à connaître, à faire, à être, à comprendre l'autre sont, comme l'affirmait il y a quelque temps un rapport de l'UNESCO, les quatre piliers qui pourraient permettre, en resanctuarisant l'École, d'offrir à nos sociétés et à nos enfants le droit de rêver à un avenir plus heureux, car plus humain. Cela implique nécessairement l'idée d'offrir à chacun sa place. Et cette recherche centrale, ne peut se construire sans respecter l'équilibre de l'Homme, c'est à dire de tout homme ».

M. Aschieri : « Réfléchir sur les conditions à créer pour que notre système éducatif assure effectivement le droit à une éducation de qualité et permette à tous de réussir a été depuis le début de notre mandature une constante dans les travaux de notre section.

Ce projet d'avis constitue un nouvel apport à cette démarche. Son originalité a résidé dans la façon d'aborder la question, en regardant ce qui se fait sur le terrain, les innombrables initiatives que l'on y rencontre en faveur d'une école de la réussite pour tous et en essayant d'en tirer des leçons non pas pour prescrire de façon descendante une énième « réforme » ou un quelconque « bon comportement » mais avec l'idée que les équipes doivent pouvoir s'en emparer en étant soutenues, encouragées, accompagnées par l'institution et la recherche.

Je n'énumérerai pas les multiples points d'accord mais je veux citer par exemple ce qu'il dit de la nécessaire mixité sociale, de la formation, de l'importance de la recherche, du rôle des parents et de la nécessité de tous les accueillir...

En revanche, je souhaite insister sur quelques conditions de la réussite. En premier lieu, je veux souligner que la façon dont on peut mettre en œuvre une école inclusive s'accompagne nécessairement d'une tension : tension entre un idéal et une réalité complexe qui fait qu'il n'y a pas de réponse univoque ou uniforme – la question des SEGPA ou celle de la scolarisation des enfants handicapés en sont des exemples. Cette tension est normale : on ne peut en sortir que par un débat professionnel qui permette de trouver des solutions adaptées tout en ayant en point de mire l'objectif partagé.

Ensuite, je pense que toute démarche de progrès doit s'interroger sur le travail des personnels, pas seulement les conditions de ce travail mais aussi le contenu même : il importe de se poser la question des conditions à remplir pour que ceux-ci trouvent dans les modalités qu'on leur propose non pas une source de dégradations ou d'alourdissement mais une vraie plus-value pour leur travail, non pas un encadrement tatillon et une accumulation de prescriptions mais un espace de vraie liberté pour exercer mieux leur métier de concepteur et de praticien réflexif.

Cela implique une troisième condition : un vrai dialogue social où la parole des personnels à travers leurs représentants ne soit pas conçue comme un obstacle à contourner mais comme l'expression de professionnels qu'il faut prendre en compte pour progresser.

Je terminerai en disant que certes l'École ne peut pas tout si la société reste marquée par les discriminations et la pauvreté mais pour autant elle doit tout faire pour jouer pleinement son rôle et être un levier pour la réduction des inégalités : c'est ainsi que selon moi il faut comprendre ce projet pour lequel je voterai ».

Professions libérales

Triste constat en France, que celui d'une école qui renforce les inégalités dues à l'origine sociale ou culturelle des enfants ! 20 % de nos jeunes ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de base à l'entrée en sixième. C'est pour notre société un réel handicap. Le défi majeur que l'école doit absolument relever n'est pas nouveau. Pour qu'elle soit celle de la réussite de tous, l'école ne doit abandonner aucun enfant, au bord de la route.

Les auditions ont tenté de montrer comment surmonter l'obstacle du déterminisme social en sortant des schémas classiques. En rappelant que l'école n'est pas le seul lieu d'éducation des enfants, l'avis remet au cœur du débat, la place privilégiée que doivent occuper les parents.

L'avis rappelle combien il importe de prévenir les difficultés scolaires dès la maternelle qui doit constituer « un bon départ » pour les enfants dans leur parcours scolaire. Vivre une première expérience scolaire réussie et permettre un accrochage cognitif et culturel juste (par opposition à décrochage), évite de trop lourdes conséquences pour l'élève et l'adulte en devenir.

Par ailleurs, si la question de la personnalisation des parcours, de l'attention portée au développement de chacun est primordiale... dans ce parcours, il faut y intégrer l'orientation mais veiller à ce qu'elle ne soit pas trop précoce, qu'elle soit réversible et qu'elle intègre la découverte du monde économique et professionnel.

L'école ne peut pas réduire les inégalités économiques et sociales des familles, mais en tant que « lieu social », elle doit davantage s'ouvrir aux parents, aux collectivités territoriales, pour développer des synergies. Comme le souligne l'avis, la clé de la réussite éducative repose sur le dialogue des parents et des enseignants à l'école. Il s'agit de les sensibiliser davantage à l'importance de l'acquisition du savoir, voire de les accompagner s'ils sont

démunis. Leur rôle est fondamental dans le développement de leur enfant. Ils sont un maillon essentiel.

L'école doit chercher en permanence à dispenser des pédagogies innovantes, mieux adaptées aux besoins et acquis de chaque élève, précise l'avis. Certains enfants vont plus vite que d'autres. Il faut éviter ce regard normatif qui consiste à vouloir que les élèves soient tous au même niveau, sous la même toise, au même moment, au même âge. Le qualificatif « juste » a pour nous, deux dimensions : celle de la justice, c'est-à-dire un traitement égal pour tous, mais aussi celle de la justesse, c'est-à-dire un traitement adapté à chacun. L'avis a raison de rappeler que l'école devrait être un lieu d'apprentissage permettant à chaque élève de se concentrer sur sa propre progression.

Enfin le métier d'enseignant est devenu très technique. Il y a nécessité d'un effort de formation initiale et continue. On sait beaucoup de choses en pédagogie ou en didactique, mais il y a une épaisseur d'humanité dont il ne faut pas se départir pour comprendre certaines choses.

On sait combien la grande difficulté scolaire débouche à son tour sur la grande difficulté économique, sociale et personnelle. Une des conditions de la réussite de tous est le plaisir d'apprendre, ce qui n'exclut pas l'effort, ni la confiance que l'enfant doit acquérir en ses propres compétences et la confiance qu'il doit acquérir dans les autres. Le groupe des professions libérales a voté l'avis.

UNAF

La méthode de travail pour cet avis fut atypique et originale mais sans elle, la richesse des témoignages de nombre d'enfants et de leurs familles n'aurait pas été portée à notre connaissance. La grande pauvreté définie dans le rapport du CESE en 1987 par le Père Joseph Wresinski prend tout son sens : les inégalités à l'école persistent, puissent les préconisations de cet avis les faire disparaître et cesser de culpabiliser les familles.

Le groupe de l'UNAF souligne l'intérêt de ce travail, qui même s'il n'est pas exhaustif, donne des repères, trace des pistes utiles pour que cesse l'éloignement de certains élèves et de leur famille de l'école.

L'avis cite l'expérience des Maisons Familiales Rurales, qui dans son organisation permet aux parents de prendre des responsabilités au sein de l'association et participer à l'éducation de leurs enfants aux côtés des formateurs.

Le présent avis constitue un inventaire détaillé des initiatives qui existent partout en France et qui visent à une Ecole de la réussite pour tous.

Le groupe de l'UNAF s'est concentré sur les recommandations tenant à la découverte et à la compréhension du milieu, sur celles, qui visent à reconnaître les parents comme un maillon essentiel tout en retenant la mise en œuvre de pédagogies collaboratives.

Le croisement des savoirs, des connaissances est indispensable pour faire évoluer les représentations. Les enseignants et les parents doivent réapprendre à s'écouter. Aujourd'hui, les deux se croisent, se méfient et communiquent peu, parfois, s'affrontent, là où ils devraient collaborer pour le bien de l'enfant. Les conseils des écoles en sont témoins. Les parents présents sont ceux qui comprennent les codes de l'école. L'ouverture de l'école ne signifie pas développer des projets en dehors de l'école mais permettre à toutes les parties

prenantes au fonctionnement de l'école d'y être accueillies. Cette ouverture est une clé de la réussite des enfants, voulue par tous les parents.

Donner toute leur place mais rien que leur place aux parents dans la vie de l'école : c'est la complémentarité de l'école et de la maison qui doit être mieux appréhendée dans la méthode éducative et ceci pour le bien-être des enfants à l'école et augmenter ainsi leur capacité d'apprentissage. L'UNAF est attachée à ce que, dans l'école, existe un lieu pour les parents. Il ne s'agit pas de laisser croire que les parents seront interventionnistes mais ce lieu peut être un moyen pour les parents d'échanger entre eux sur leurs préoccupations ou leur vécu.

Le groupe de l'UNAF a voté l'avis.

UNSA

Dans un pays où la promesse républicaine de notre Ecole est mise à mal à la fois par le creusement des inégalités sociales que son fonctionnement génère et par l'éviction annuelle de 150 000 jeunes sans diplôme ni qualification, l'UNSA se réjouit de cet avis sur la réussite de tous les élèves, riche et de grande qualité, sur une thématique au cœur de nos préoccupations.

Permettre une scolarité commune réussie pour tous est en effet un enjeu de société, un enjeu central pour l'économie et l'emploi, et la façon dont notre système scolaire prend en compte les élèves les plus fragiles est le meilleur critère pour en évaluer la qualité.

Tous les élèves ont la capacité de réussir. Encore faut-il que notre système scolaire fasse en sorte de s'adapter à leurs besoins, en travaillant avec les familles, en s'ouvrant aux partenaires. L'École doit être inclusive, souple et adaptable, sans jamais renoncer à assurer la maîtrise du socle commun pour tous à la fin de la scolarité obligatoire.

Pour relever ce défi, il est essentiel, comme le préconise l'avis, de privilégier les approches pédagogiques qui rendent l'élève acteur et constructeur de ses apprentissages, guidés et accompagnés de façon efficace par les enseignants.

Gardons-nous de médicaliser la difficulté scolaire, soyons vigilants à ne pas amalgamer handicap et milieu social défavorisé. Pour être inclusive, l'École doit développer à l'interne des dispositifs permettant d'agir au plus près des besoins identifiés comme les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté, les RASED, y compris hors de la classe sur des temps limités quand cela s'avère pertinent.

Attention aussi aux orientations précoces et irréversibles en cours de cycle Si un accompagnement spécifique en 6ème pour les élèves fragiles est souhaitable, on ne doit pas pour autant les orienter vers la SEGPA avant la classe de 5ème.

Pour ne pas décider de l'orientation des élèves à la sortie du collège à leur place, il nous semble aussi que l'expérimentation en cours du « *dernier mot aux parents* » doit être suivie de près. L'UNSA soutient évidemment tout ce qui associe les parents et les élèves eux-mêmes à la vie de l'établissement et aux décisions qui les concernent. Le développement de la démocratie scolaire via des conseils d'élèves, dès le primaire, est, à cet égard, une préconisation importante.

Il nous paraît également fondamental sur le plan social que le travail personnel des élèves soit aussi mené dans le temps scolaire et non relégué hors de l'école sous la forme de devoirs à la maison. D'autres moyens existent pour établir un lien avec les familles autour du

travail de leurs enfants comme, par exemple, le cahier des apprentissages, qui peut servir de base aux échanges dans la famille sur l'école.

Enfin, la formation des enseignants pour leur permettre d'être plus d'efficaces et de mettre en œuvre d'autres démarches pour une meilleure prise en charge des élèves issus de milieux défavorisés est indispensable.

En guise de conclusion, nous empruntons une réflexion du philosophe Alain qui reste d'actualité dans tous les débats éducatifs : *« Si l'art d'instruire ne prend pour fin que d'éclairer les génies, il faut en rire, car les génies bondissent au premier appel et percent les broussailles. Mais ceux qui s'accrochent partout et se trompent sur tout, ceux qui sont sujets à perdre courage et à désespérer de leur esprit, c'est ceux-là qu'il faut aider »*. Le contraste entre l'avis dont notre conseil est saisi aujourd'hui, soucieux des broussailles éducatives et sociales d'aujourd'hui où s'accrochent encore trop de nos jeunes, et le triste spectacle suscité en ce moment par la réflexion sur une réforme du collège est, de ce point de vue, saisissant.

Regarder la réalité en face pour faire vivre la promesse démocratique, assumer l'égalité républicaine, traquer l'injustice des conditions en refusant une soi-disant fatalité qui ferait que, à 6 ou 11 ans, l'on serait définitivement bon ou mauvais, cette « fatalité » qui devient la pire des servitudes si elle est intégrée par les individus comme une sorte de marque indépassable de leur prétendue infériorité, c'est la fonction de l'École.

L'entre soi social, l'entre soi culturel, l'entre soi du savoir académique opposé aux compétences, toutes ces catégories d'entre soi, fussent-ils mâtinés d'une petite ouverture à quelques méritants par une certaine vision de l'élitisme républicain ou de la charité, c'est le contraire de l'École républicaine et de la société qu'elle doit contribuer à construire dans l'intérêt général.

Pour conclure, l'UNSA a, bien évidemment, voté cet avis.

Scrutin

Scrutin sur l'ensemble du projet d'avis présenté par Marie-Aleth Grard, rapporteure,

Nombre de votants	169
Ont voté pour	130
Ont voté contre	4
Se sont abstenus	35

Ont voté pour : 130

<i>Agriculture</i>	M. Bastian, Mme Bernard, M. Cochonneau, Mme Dutoit, MM. Ferey, Giroud, Mme Lambert, MM. Lefebvre, Pelhate, Roustan, Mme Serres, M. Vasseur.
<i>Artisanat</i>	Mme Amoros, M. Crouzet, Mmes Foucher, Gaultier, MM. Le Lann, Liébus.
<i>Associations</i>	M. Allier, Mme Arnoult-Brill, MM. Charhon, Da Costa, Mme Jond, M. Leclercq, Mme Prado.
<i>CFDT</i>	M. Blanc, Mme Boutrand, MM. Cadart, Gillier, Mme Houbairi, M. Le Clézio, Mme Nathan, M. Nau, Mmes Nicolle, Pajères y Sanchez, Pichenot, MM. Quarez, Ritzenthaler.
<i>CFE-CGC</i>	M. Artero, Mme Couvert, MM. Delage, Dos Santos, Lamy, Mme Weber.
<i>CFTC</i>	M. Coquillion, Mme Courtoux, MM. Ibal, Louis, Mmes Parle, Simon.
<i>CGT</i>	Mmes Crosemarie, Cru-Montblanc, M. Delmas, Mmes Doneddu, Farache, Geng, Hacquemand, MM. Mansouri-Guilani, Marie, Naton, Rabhi, Teskouk.
<i>Coopération</i>	M. Argueyrolles, Mme de L'Estoile, M. Lenancker, Mmes Rafael, Roudil, M. Verdier.
<i>Environnement et nature</i>	MM. Beall, Bonduelle, Bougrain Dubourg, Mmes de Béthencourt, Denier-Pasquier, Ducroux, M. Genty, Mmes de Thiersant, Laplante, Vincent-Sweet.
<i>Mutualité</i>	MM. Andreck, Davant, Mme Vion.
<i>Organisations étudiantes et mouvements de jeunesse</i>	MM. Djebara, Mmes Guichet, Trelu-Kane.
<i>Outre-mer</i>	MM. Budoc, Grignon, Janky, Lédée, Omarjee, Osénat, Mmes Romouli-Zouhair, Tjibaou.
<i>Personnalités qualifiées</i>	MM. Aschieri, Bailly, Mmes Brunet, Chabaud, M. Delevoye, Mme Dussaussois, M. Etienne, Mme Flessel-Colovic, MM. Fremont, Gall, Geveaux, Mmes Gibault, Grard, Graz, MM. Guirkingier, Hochart, Kirsch, Le Bris, Mmes Levoux, Meyer, Ricard, MM. Soubie, Terzian, Urieta.
<i>Professions libérales</i>	MM. Capdeville, Gordon-Krief, Mme RiquierSavage.

<i>UNAF</i>	Mme Basset, MM. Farriol, Feretti, Fondard, Joyeux, Mmes Koné, L'Hour, Therry.
<i>UNSA</i>	M. Bérille, Mme Dupuis, M. Grosset-Brauer.

Ont voté contre : 4

<i>Personnalités qualifiées</i>	Mme Hezard, M. Lucas, Mme du Roscoät, M. de Russé.
---------------------------------	--

Se sont abstenus : 35

<i>CGT-FO</i>	Mme Baltazar, M. Bellanca, Mme Boutaric, M. Chorin, Mme Millan, M. Nedzynski, Mmes Nicoletta, Thomas, M. Veyrier.
<i>Entreprises</i>	M. Bailly, Mme Bel, M. Bernasconi, Mmes Castera, Dubrac, Duhamel, Duprez, Ingelaere, MM. Jamet, Lebrun, Lejeune, Marcon, Mariotti, Mongereau, Placet, Pottier, Mme PrévotMadère, M. Ridoret, Mmes Roy, TissotColle, Vilain.
<i>Personnalités qualifiées</i>	MM. Baudin, Corne, Mme de Kerviler, MM. Martin, Richard.

Annexes

Annexe n° 1 : composition de la section de l'éducation, de la culture et de la communication

✓ **Président** : M. Philippe Da Costa

✓ **Vice-présidentes** : Mme Claire Gibault et Mme Claire Guichet

Agriculture

✓ Mme Monique Bernard

Artisanat

✓ Mme Monique Amoros

Associations

✓ M. Philippe Da Costa

✓ Mme Bérénice Jond

C.F.D.T.

✓ Mme Adria Houbairi

✓ M. Xavier Nau

✓ M. Albert Ritzenthaler

C.F.E. - C.G.C.

✓ M. Jean-Claude Delage

C.F.T.C.

✓ M. Bernard Ibal

C.G.T.

✓ M. Claude Michel

C.G.T. - F.O.

✓ Mme Françoise Nicoletta

✓ M. Eric Peres

Entreprises

✓ Mme Geneviève Bel

✓ Mme Danielle Dubrac

✓ Mme Sophie Duprez

Environnement et nature

✓ M. Jacques Beall

Organisations étudiantes et Mouvements de jeunesse

- ✓ M. Azwaw Djebara
- ✓ Mme Claire Guichet
- ✓ Mme Marie Trelle-Kane

Outre-Mer

- ✓ Mme Marie-Claude Tjibaou

Personnalités qualifiées

- ✓ Mme Rachel Brishoual
- ✓ Mme Claire Gibault
- ✓ Mme Marie-Aleth Gard
- ✓ Mme Laura Flessel
- ✓ M. Gérard Aschieri
- ✓ M. Alain Terzian

U.N.A.F.

- ✓ M. Henri Joyeux
- ✓ Mme Christiane Therry

Personnalités associées

- ✓ M. Amewofo Adom'Megaa
- ✓ M. Joël Batteux
- ✓ Mme Nadia Bellaoui
- ✓ Mme Nora Husson
- ✓ Mme Marie-Françoise Leflon
- ✓ Mme Anaïg Lucas
- ✓ M. Jean-Marc Monteil

Annexe n° 2 : liste des personnes auditionnées dans le cadre de la saisine

« Une école est un accordéon : un soufflet s'ouvre et il faut sans cesse ouvrir ailleurs pour un autre soufflet. »

Que chaque personne auditionnée soit ici remerciée pour le temps donné et partagé au service de la réussite de tous les élèves.

Un merci tout particulier à Jean-Paul Delahaye et Régis Félix avec lesquels j'ai eu beaucoup de plaisir à travailler, sans oublier Ozgül Guncu pour son aide plus que précieuse.

□ En section du CESE avec M. Jean-Paul Delahaye

✓ **Mme Sylvie Geoffroy-Martin**

professeure des écoles et vice présidente de l'association « École des Bourseaux », école des Bourseaux (Saint Ouen l'Aumône, Val d'Oise)

✓ **M. Frédéric Le Merrer**

professeur des écoles, école Vitruve (Paris 20^e)

✓ **Mme Viviane Bouysse**

inspectrice générale de l'Éducation nationale

✓ **Mme Florence Robine**

directrice générale de l'Enseignement scolaire

✓ **M. Jean-Yves Rochex,**

chercheur à l'Université de Paris 8

✓ **M. Stéphane Bonnerly**

chercheur à l'Université de Paris 8

✓ **M. Yvan Nemo**

directeur de l'école élémentaire Bel Air à Torcy (Seine et Marne)

✓ **Mme Françoise Cartron**

sénatrice de Gironde, vice-présidente de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat

✓ **Mme Sylvie Fromentel**

vice-présidente de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE)

✓ **M. Bruno Jouvence**

vice-président de la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP)

✓ **et M. David de la Pastellière**

Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP)

✓ **M. Hervé Jean**

secrétaire général de l'APEL

✓ **et Mme Martine Carré**

APEL (Association de parents d'élèves de l'enseignement Libre)

- ✓ **M. Damien Boussard**
professeur d'histoire-géographie, lycée Le Corbusier d'Aubervilliers (Seine Saint Denis)
- ✓ **Mme Isabelle Richer**
professeure d'anglais, lycée Le Corbusier d'Aubervilliers (Seine Saint Denis)
- ✓ **Mme Valérie Louys**
professeure de lettres, lycée Le Corbusier d'Aubervilliers (Seine Saint Denis)
- ✓ **Mme Catherine Robert**
professeure de philosophie, lycée Le Corbusier d'Aubervilliers (Seine Saint Denis)
- ✓ **M. Didier Georges**
proviseur du lycée, lycée Le Corbusier d'Aubervilliers (Seine Saint Denis)
- ✓ **Mme Marie-José Malis**
directrice du Centre national dramatique La Commune d'Aubervilliers
- ✓ **M. Christian Baudelot**
Sociologue
- ✓ **Mmes et MM. Antoine Pham, Sriptahy Srivipusha, Aïta Maramandrava, Grira Salem, Djouadi Aghiles, Ines Boukhedra, Traicy Boteko, Nima Bouchkoud, Vanessa Hoang Quang**
des élèves, lycée Le Corbusier d'Aubervilliers (Seine Saint Denis)

☐ *Auditions privées au CESE*

- ✓ **M. Jean Roucou**
Prisme (Promotion des initiatives sociales dans le milieu éducatif)
- ✓ **Mme Martine Fourier**
Prisme (Promotion des initiatives sociales dans le milieu éducatif)
- ✓ **Mme Isabelle Sechaux**
Montessori
- ✓ **Mme Catherine Chabrun**
ICEM – Pédagogie Freinet
- ✓ **M. Benoit Hubert**
FSU / SNUipp / SNES
- ✓ **Mme Michelle Olivier**
FSU / SNUipp / SNES
- ✓ **Mme Valérie Sipahimalani**
FSU / SNUipp / SNES
- ✓ **Mme Annie Catelas**
SGEN / CFDT
- ✓ **Mme Claudie Paillette**
SGEN / CFDT
- ✓ **M. Guillaume Touzé**
SGEN / CFDT

- ✓ **M. Christian Chevalier**
UNSA
- ✓ **M. Robert Bourvis**
Club Coup de Pouce / APFEE
- ✓ **Mme Marie-Luce Pola**
Club Coup de Pouce / APFEE
- ✓ **M. Claude Seibel**
- ✓ **Mme Maridjo Graner**
Changer de cap
- ✓ **M. Yves Alpe**
- ✓ **M. Christian Lefevre**
Roller football
- ✓ **Mme Sophia Ariès**
La classe inversée
- ✓ **M. David Bouchillon**
La classe inversée
- ✓ **M. Jérémy Fontanieu**
enseignant au Lycée de Bondy
- ✓ **M. Jacques Bernardin,**
Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN)
- ✓ **M. Marty**
collège Clithène de Bordeaux
- ✓ **Mme Audrey Maurin**
Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI)
- ✓ **Mme Christine Rossignol**
Apprentis d'Auteuil
- ✓ **Mme Emilie Cassin**
Apprentis d'Auteuil
- ✓ **Mme Raphaëlle Depret-Guillaume**
Réseau de 6 écoles du nord Morbihan
- ✓ **Mme Émilie Jarno**
Réseau de 6 écoles du nord Morbihan
- ✓ **M. Laurent Dupuis,**
Fondation Potentiels Talents
- ✓ **Mme Brigitte de Compreignac**
Fondation Potentiels Talents
- ✓ **Mme Véronique Bavière**
directrice de l'école, école de la rue d'Oran à Paris
- ✓ **M. André Antibi**
La constante Macabre

- ✓ **Mme Corinne Ottomani Croc**
La constante Macabre
- ✓ **M. Gérard Lauton**
La constante Macabre
- ✓ **Mme Alice Balgueri**
- ✓ **Mme Marie Toullec Thery**
Université de Nantes - Sciences de l'éducation
- ✓ **M. Didier Jacquemin**
Francas
- ✓ **Mme Sophie Dargelos**
Francas
- ✓ **M. Claude Thelot**
- ✓ **M. Jean-Michel Zakhartchouk**
Cahiers Pédagogiques
- ✓ **M. Benoit Motte**
Collège Sainte Marie de Lille
- ✓ **Mme Chloé Raffele**
université de Poitiers
- ✓ **Mme Eunice Mangado-Lunetta**
Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV)
- ✓ **M. Thibaut Renaudin**
AFEV

☐ *Auditions au ministère autour de Jean-Paul Delahaye*

📁 Organisations syndicales et professionnelles

- ✓ **FSU, SNUipp, SNES**
- ✓ **SGEN/CFDT**
- ✓ **SE - UNSA**
- ✓ **SUD Education**
- ✓ **FO**
- ✓ **CGT Education**
- ✓ **SNALC**
- ✓ **Collectif RASED**

 Directions d'administration centrale, Opérateurs, ESPE

- ✓ **DEPP**
- ✓ **DGESCO (conseillers techniques, bureaux)**
- ✓ **DNE**
- ✓ **CNESCO**
- ✓ **CANOPE**
- ✓ **IFé, Centre Alain Savary**

 Chercheurs experts :

- ✓ **M. Serge Paugam**
- ✓ **M. Daniel Thin**
- ✓ **M. Choukri Ben Ayed**
- ✓ **M. Marc Douaire**
OZP
- ✓ **M. Eric Charbonnier**
OCDE
- ✓ **M. François Chérèque**
IGAS
- ✓ **Mme Maryse Adam-Maillet**
IA-IPR Lettres
- ✓ **M. Régis Guyon**
CANOPE
- ✓ **Mme Monique Sassier**
médiatrice de l'éducation nationale

 Associations

- ✓ **OZP**
- ✓ **Secours Catholique**
- ✓ **ATD Quart Monde**
- ✓ **Secours Populaire**
- ✓ **Francas**
- ✓ **Ligue de l'enseignement**
- ✓ **OCCE**
- ✓ **PEP**
- ✓ **Cahiers pédagogiques**
- ✓ **CEMEA**
- ✓ **Collectif « Pouvoir d'Agir »**
- ✓ **AFEV**
- ✓ **UNICEF**

 Parents d'élèves, familles

- ✓ **FCPE**
- ✓ **APEL**
- ✓ **PEEP**
- ✓ **UNAF**

 Collectivités territoriales, élus

- ✓ **Mme Henriette Zouguebi**
Conseil régional Île-de-France
- ✓ **M. Pascal Demarthe**
conseil Général de la Somme
- ✓ **Ville de Pantin**
- ✓ **M. Stéphane Troussel**
président du Conseil général de Seine-Saint-Denis

 Autre partenaire

- ✓ **M. Pierre Balmand**
secrétaire général de l'Enseignement catholique

Annexe n° 3 : composition du groupe Croisement

Ce groupe Croisement s'est déplacé avec la section du CESE à Mons en Barœul le 2 décembre 2014, a travaillé avec les membres de la section éducation, communication, culture durant trois réunions de section au mois de mars 2015 avec la technique du Croisement des savoirs.

Mme Anne-Laure Arino, Monsieur Ludovic Benoit, Mme Sophie Bilong, Mme Isabelle Bordet, Mme Eliane Bourel, Mme Karine Bugeja, Mme Chantal Consolini, M. Denys Cordonnier, Mme Marianne de Laat, M. Nicolas Duclos, M. Régis Félix, Mme Marie-Agnès Fontanier, Mme Isabelle Furnon, M. Christophe Gérardet, Mme Clotilde Granado, Mme Marie-Aleth Grard, Mme Cathy Laethem, Mme Sandrine Larger, M. Franck Lecomte, M. Franck Lenfant, Mme Mireille Marqué, M. Franck Mathieu, Mme Chanceline N'Kenko, Mme Isabelle Ouakli, Mme Bernadette Paradis, Mme Anne-Isabelle Pellegrin, Mme Maryline Renard, M. Jean Renard, M. Nicolas renard, Mme Dominique Reuter, Mme Hélène Richir, Mme Babette Terqueux, M. Alain Thirel, M. Robert Voinot, Mme Bénédicte Voisin.

Grand merci à chacune et chacun, vous nous avez permis de faire bouger nos façons de réfléchir et de travailler.

Annexe n° 4 : liste des personnes et lieux visités

Dans chaque lieu nous avons reçu un accueil chaleureux, grâce aux préparations très méticuleuses de chacun, les nombreux échanges furent fructueux. Merci.

Déplacement de la section + groupe Croisement + M. Jean-Paul Delahaye

 *Des enseignants des écoles Hélène Boucher et Anne Franck à Mons en Baroeul (Nord)*

✓ **Mme Pascale Calcoen**

directrice de l'école maternelle Anne Franck

✓ **Mme Agnès Gilson**

directrice de l'école primaire Hélène Boucher

✓ **Mme Angeline Mazzoli**

professeure des écoles, à l'école primaire Hélène Boucher

✓ **Mme Laurence Gaiffe**

professeure des écoles, à l'école primaire Hélène Boucher

 *Pour l'équipe de Chercheurs :*

✓ **Mme Dominique Lahanier - Reuter**

université de Lille

 *Un groupe d'acteurs de quartiers de Lille Fives :*

✓ **Mme Marie Verkindt**

membre de l'action de promotion familiale sociale et culturelle sur Lille Fives, ATD Quart Monde

✓ **Mme Anne Cavailé**

responsable secteur adultes et familles au centre social Mosaique

✓ **Mme Johanna Lagha**

parent d'élèves, membre du groupe parents, participe à la campagne des droits de l'enfant

✓ **Mme Catherine Lapirot**

enseignante au Collège Boris Vian

✓ **Mme Sekoura Menni**

club de préventions Itinéraires, éducatrice

✓ **Mme Sarah Dridi**

club de préventions Itinéraires, médiatrice école-famille à l'école Lakanal

✓ **Mme Catherine Pontière**

directrice de l'école élémentaire Berthelot-Jules Verne

✓ **Mme Edith Lefebvre**

professeure des écoles, à l'école élémentaire Berthelot-Jules Verne

✓ **M. Benjamin Geffrault**

professeur des écoles, à l'école élémentaire Lakanal

□ Déplacement de la section

☞ Groupe scolaire Bel Air à Torcy Directeurs M. Yvan Nemo, M. Benhizia.

Auditions en dehors du CESE de la rapporteure

✓ **M. Albert Zenou**

principal, collège G. Duhamel, Paris 15^e

✓ **et Mme Muriel Leselbaum**

collège G. Duhamel, Paris 15^e

✓ **Mme Véronique Burckle**

directrice, école maternelle Jules Ferry à Noisy le Grand (Seine Saint Denis)

✓ **École des Bourseaux à Saint Ouen l'Aumône (Val d'Oise)**

✓ **École Vitruve à Paris 20^e**

✓ **M. Jean-Pierre Fournier**

Paris 18^e

✓ **Collège Saint Louis de la Guillotière à Lyon 7^e (Rhône)**

✓ **Mme Catherine Hurtig Delattre**

directrice, école maternelle à Lyon 1^{er}

□ Déplacements avec M. Jean-Paul Delahaye

☞ *Nantes :*

- M. le Recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, élus, ESPE de l'académie, conseil général de Loire Atlantique, associations, parents, autres services de l'état.

☞ *Lille :*

- réunion de travail au rectorat : M. le Recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, élus, parents, associations, autres services de l'État ;
- collège Louise Michel de Lille, équipes pédagogique et éducative, partenaires ;
- séance de classe : collège de Gouzeaucourt (Nord), équipes pédagogiques et éducative, corps d'inspection, parents, partenaires, élus.

☞ *Nancy - Metz :*

- M. le recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, élus, associations, Conseil Général de Meurthe et Moselle ;
- école Louis Pergaud à Epinal (Vosges) Maire, équipes pédagogique et éducative, partenaires, séance de classe ;
- collège de Rambervillers, (Vosges) équipes éducative et pédagogique, partenaires, séance de classe ;
- cité scolaire de Stenay, (Meuse), équipes pédagogique et éducative, Maire, élus, partenaires, parents ;
- collège des Hauts de Blémont (Metz - Moselle), équipes pédagogique et éducative, corps d'inspection, parents.

 *La Ciotat :*

- collège Jean Jaurès, (Bouches du Rhône) équipes éducative et pédagogique, parents, élus, séance de classe.

 *Le Havre :*

- école Valmy (Seine Maritime) séance de classe, équipes pédagogique et éducative, élus, partenaires, parents, corps d'inspection ;
- collège Guy Moquet, séance de classe, équipes pédagogique et éducative, corps d'inspection, parents, partenaires.

 *Amiens :*

- Mme le recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, parents, autres services de l'état, Directrice ESPE, Médecin, Infirmières ;
- collège Rimbaud, séance en classe, équipes pédagogiques et éducatives, parents, partenaires, corps d'inspection.

 *Créteil :*

- Mme la rectrice, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, parents, autres services de l'état, assistantes sociales, infirmières ;
- Mme la Directrice ESPE et des étudiants.

Annexe n° 5 : merci aux contributeurs de la plateforme www.reussitedetous.lecese.fr

Merci à Joëlle Percq qui a modéré cette plateforme avec finesse et talent.

- ✓ **Mme Ophélie Ahouansou**
école Verlaine
- ✓ **M. Joseph Allouard**
pédagogie Montessori
- ✓ **Mme Murielle Amar**
- ✓ **Mme Isabelle Amic**
école élémentaire Paul arène
- ✓ **M. Bruno Andurand**
MJC Palente
- ✓ **Mme Aline Archimbaud**
- ✓ **Mme Anne Avarre**
collège Ausone de Bazas
- ✓ **M. Eric Ballaire**
MFR Escurrolles
- ✓ **M. Etienne Barraux**
collège G. Politzer - La Courneuve
- ✓ **Mme Laure Batut**
CESE Bruxelles Groupe des Travailleurs
- ✓ **Mme Marie-Pierre Baumhauer**
maternelle Jean Macé Ste Geneviève des Bois
- ✓ **M. Dominique Baux**
école communale de Brugelette
- ✓ **Mme Cécilia Belair**
école élémentaire Jean Macé
- ✓ **Mme Nathalie Benard**
- ✓ **Mme Anita Bento**
- ✓ **M. Johann Berthelot - Mouysset**
E. E. Jean Moulin - Nimes
- ✓ **M. Lucas Bildstein**
collège Albert Samain
- ✓ **Mme Cécile Billard,**
groupe Scolaire Vouvray Ochiaz
- ✓ **M. Tony Billotta**
- ✓ **Mme Sandrine Bilstein**
école maternelle de Soultz sous forets

- ✓ **Mme Martine Blanchoin**
- ✓ **Mme Nathalie Bobichon**
fondation Croissance Responsable
- ✓ **M. Alain Boidron**
- ✓ **Mme Marie-Line Bosse**
université Grenoble 1
- ✓ **Mme Marie Botella**
collège Marie Curie Tourcoing
- ✓ **Mme Manon Bouchareu**
Aide et Action
- ✓ **Mme Delphine Boulin**
mairie
- ✓ **Mme Aude Bourden**
Unapei
- ✓ **M. Damien Boussard**
lycée Le Corbusier Aubervilliers
- ✓ **Mme Myriam Brelle**
collège Gérard Philipe
- ✓ **M. Armand Caïazzo**
- ✓ **Mme Caroline Carpentier**
Alter Ego
- ✓ **Mme Emilie Casin-Larretche**
Apprentis d'Auteuil
- ✓ **Mme Rachel Cavaciuti**
Léo Ferré
- ✓ **Mme Maryse Charmet**
RASED Circonscription du Haut Grésivaudan
- ✓ **Mme Claire D**
mairie
- ✓ **M. Jacques Dandelot**
association Energie Jeunes
- ✓ **Mme Laurence De Gaspary**
plusieurs écoles en France et Belgique
- ✓ **Mme Astrid De Vaumas**
Saint Dominique
- ✓ **M. Jacques Delacour**
école de Maïche
- ✓ **Mme Rébecca Deprez**
Mairie de Créteil

- ✓ **Mme Marie Destro**
mairie de Villeneuve Saint Georges
- ✓ **M. Clément Dieulot**
association Les Enfants de la Goutte d'OR
- ✓ **Mme Brigitte Dours**
centre de recherches en Sciences Humaines
- ✓ **Mmes Véronique et Marie-Jo Doyen et Hucbourg**
- ✓ **Mme Violaine Dremont**
- ✓ **Mme Sabine Drouin**
Jeanne d'Arc
- ✓ **Mme Claire Dubert**
Strasbourg
- ✓ **Mme Tena Dupont**
école élémentaire Binet
- ✓ **M. Marcel Esposito**
Coup de pouce Galland- Poincaré
- ✓ **M Houchi Eteзад**
- ✓ **M Andrise Fayaut**
Charles Peguy
- ✓ **Mme Gaëlle Ginot**
l'ACEPP Rhône intervient à l'école Edouard Herriot Saint-Priest
- ✓ **M. Gabriel Gonnet**
ADC - les Amis de la Cathode
- ✓ **M. Daniel Gostain**
école élémentaire rue de la Plaine
- ✓ **M Ata Ullah Gourine**
Institut Evariste Galois
- ✓ **M. Guy Grave**
- ✓ **M. Lucas Gruez**
réseau E2C France
- ✓ **M. Gaëtan Guironnet**
- ✓ **M. Gérard Hernandez**
clg mauriac
- ✓ **M. Aimée Corinne Lahmi**
Jules Ferry Suresnes
- ✓ **M. Adil Lamrabet**
école Jeanne d'Arc de Vitré
- ✓ **Mme Chloé Leboucq**
Benoit Malon

- ✓ **M. Vincent Leclair**
école Roland Béziers
- ✓ **M. André Leclercq**
académie olympique
- ✓ **Mme Roselyne Lecuyer**
association Energies Jeunes
- ✓ **Mme Viviane Levointurier**
E. E. Jean Rostand A
- ✓ **M Dominique Lopez**
- ✓ **Mme Françoise Louzguiti**
collège Gerzat
- ✓ **Mme Christel Lutignier**
Dorgelès clv
- ✓ **Mme Béatrice Machefel**
- ✓ **M. Alain Madore**
conseil de développement, Pays de Redon – Bretagne sud
- ✓ **Mme Marion Mansuy**
- ✓ **M. Christophe Martin**
école primaire Faubourg Saint-Denis 75010
- ✓ **M. Bruno Masurel**
Vie de Classe
- ✓ **Mme Kareen Melki**
école Elémentaire Benoit Malon
- ✓ **Mme Sylvie Merillon**
Maurice Thorez
- ✓ **Mme Louisa Meslem**
école Elémentaire Voltaire
- ✓ **M. Dany Mesnage**
Elémentaire Marcel Philippe Creil
- ✓ **Mme Liliane Micozzi**
Maternelle Terre -Saint -Blaise
- ✓ **M. Frédéric Miquel**
- ✓ **M. Frédéric Nicolle**
Pasteur
- ✓ **Mme Evelyne Odier**
atelier des 36 outils www.formation-art-therapie.com
- ✓ **M. Pascal Percq**
- ✓ **Mme Véronique Pizon**

- ✓ **M. Michel Ravitsky**
académie de Montpellier
- ✓ **Mme Kévin Rebecchi**
école maternelle Montmajour
- ✓ **M. Jamel Rejeb**
- ✓ **Mme Isabelle Resplendino**
- ✓ **M. Christophe Robert**
MGEN
- ✓ **Mme Nathalie Rocailleux**
AFL Transition Association familles laïque
- ✓ **Mme Béatrice Rougy**
conseil régional
- ✓ **Mme Hélène Rousselet**
école maternelle Georges Coulonges
- ✓ **M. Jean-Christophe Sarrot**
Pablo Neruda de Stains
- ✓ **Mme Gabrielle Sebire**
école Saint Sauveur
- ✓ **Mme Marion Simar**
école Primaire Publique Saint Pantaléon-les-Vignes
- ✓ **Mme Carol Simard**
Saint Exupery
- ✓ **M. Dominique Soudais**
association énergie jeunes
- ✓ **M. Eric Specq**
collège Albert Samain
- ✓ **M. Olivier Stock**
collège Vincent Van Gogh
- ✓ **Mme Karine Strub**
Evariste Gallois
- ✓ **Mme Anne-Marie Valette**
- ✓ **Mme Frédérique Vandenberghe**
Salon de Provence
- ✓ **M. Pierre Verlyck**
association du Master Affaires Publiques de Sciences Po
- ✓ **Mme Noémie Verzat**
- ✓ **M. Michel Vinzant**

Annexe n° 6 : table des sigles

ACEPP	Association des collectifs enfants parents professionnels
AFPA	Association pour la formation professionnelle des adultes
APFEE	Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école
ASE	Aide sociale à l'enfance
ASH	Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
ATD QM	Agir tous pour la dignité Quart Monde
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
BCD	Bibliothèque centre documentaire
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDDEA	Commission départementale de l'enseignement adapté
CDI	Centre de documentation et d'information
CESE	Conseil économique social et environnemental
CFG	Certificat de formation générale
CLAD	Classe d'adaptation
CLIS	Classe pour l'inclusion scolaire
CLEF	Collège expérimental Freinet
CPPN	Classe pré-professionnelle de niveau
CSP	Conseil supérieur des programmes
DASEN	Directeur académique des services de l'Éducation nationale
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
ECLAIR	École collège lycée ambition innovation réussite
EREA	Établissement régional d'enseignement adapté
ESAT	Établissement et service d'aide par le travail
ESCOL	Groupe de recherche éducation scolarisation
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves
FCSF	Fédération des centres sociaux de France
FGPEP	Fédération générale des pupilles de l'enseignement public
GFEN	Groupe français d'éducation nouvelle
GEVA-SCO	Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation
IA-IPR	Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale
IME	Institut médico-éducatif
IMPro	Institut médico-professionnelle
IRDSU	Inter réseau pour le développement social urbain
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées

MPT	Maison pour tous
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OZP	Observatoire des zones prioritaires
PCS	Professions et catégories socio-professionnelles
PRISME	Promotion des initiatives sociales en milieu éducatif
RASED	Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RPI	Regroupements pédagogiques intercommunaux
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD	Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
SVT	Sciences de la vie et de la terre
UE	Unité d'enseignement
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Annexe n° 7 : témoignages de parents vivant dans la grande pauvreté du parcours scolaire de leurs enfants

Une mère de famille

« Je suis maman de 3 enfants. Ma plus grande a 16 ans. Actuellement elle n'a pas le courage d'aller à l'école. Elle ne pense qu'à dormir et se lève vers 14 / 15 heures. Pourtant je la lève, je fais tout, et elle retourne se coucher. J'en ai parlé à l'assistante sociale, j'en ai parlé aux professeurs, il y a beaucoup de personnes qui sont au courant. Elle n'a plus la motivation d'aller en cours. Elle est en seconde dans un lycée professionnel, imprimerie et graphique. Mais bon, c'est pas facile, c'est vraiment pas facile. Elle a fait une bonne maternelle, ça c'est super bien passé, elle avait de bonnes notes, première de la classe en CE1. Et puis du jour au lendemain, elle a flanché. Ça a commencé progressivement en CM1, puis c'est devenu de pire en pire. Les années collège, elle a tellement eu du mal qu'elle a pas eu son brevet, alors qu'elle avait les capacités. Ses professeurs lui disaient qu'elle avait les capacités. Mais elle ne se levait plus. Elle avait trop honte d'être en retard, elle n'y allait pas. Maintenant elle dit qu'elle essaie, qu'elle ne sait pas, qu'elle a du mal à dormir.

Du coup, avec tous ces problèmes, j'ai eu mon papier de l'inspection académique me parlant de convocation, de peine de prison. Plutôt qu'un papier comme ça, je préfère qu'on vienne me voir, qu'on m'aide et qu'on me donne des solutions. Ça me met encore plus mal à l'aise, je me sens encore plus coupable. Les professeurs, je ne les vois jamais. La seule personne que je rencontre, c'est l'assistante sociale.

Ma deuxième fille a 15 ans, elle est en 3^e SEGPA. En maternelle, on m'a dit qu'il y avait un problème. On remarquait qu'elle n'allait pas avec les enfants, elle était toujours avec les adultes. Elle n'avait pas d'amis, elle était tout le temps en retrait, elle ne parlait pas, elle ne savait pas faire des cercles... Alors on m'a dit qu'il fallait qu'elle voie un psychologue et qu'elle redouble sa maternelle. Elle a redoublé sa maternelle. Les problèmes étaient toujours là. Elle est allée dans un Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD), suivie par un psychiatre, un psychologue, une orthophoniste, un psychomotricien. Ça a été bénéfique. À la maison je lui apprenais sur l'ordinateur à faire des syllabes et d'autres choses. Elle a été suivie pendant 5 ans, le maximum possible. Ensuite elle a été en Classe pour l'inclusion Scolaire (CLIS). Au collège, elle a toujours ses problèmes de lenteur pour progresser, tout ça... Ils vont la mettre, en Établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA). Elle sait lire, elle sait écrire, elle a toujours son problème de compréhension, de mauvaise interprétation des consignes. Elle va facilement à l'école, elle aime bien. Elle a ses copines, elle adore la cuisine, et ce qu'elle fait en cours. Elle a un directeur qui est super, c'est peut-être ça aussi qui fait que ça marche. Il est toujours là quand il y a un problème. Il téléphone, on essaie de résoudre le problème, il nous explique bien l'orientation, il nous prend individuellement, enfin il n'y a pas de soucis.

Ma troisième fille a 12 ans, dès la maternelle elle était fort timide. Il fallait qu'elle ait une grande confiance dans les personnes. En 6^e elle courrait pour rentrer à la maison parce qu'elle avait peur. Et puis elle n'a plus voulu aller à l'école. Je la forçais. Maintenant elle ne veut plus aller en cours. J'ai pris contact avec l'assistante sociale. Quand elle vient la chercher, ça marche, elle retourne au collège. Mais elle ne supporte pas les moqueries. Elle est timide, réservée. On se moque d'elle, elle se replie et elle ne veut plus y retourner. Il arrive qu'elle se cache pour retourner à la maison dès que je pars au travail. Avec l'assistante sociale, il y a aussi un éducateur. Il parle avec elle et s'il vient la chercher elle repart en cours. Et puis ça « reflanche ».

Moi j'aimerais qu'on essaie de mieux comprendre mes filles et moi, avant de me juger. Le papier de l'inspection d'académie m'a perturbée. J'essaie de me donner à fond et puis... J'ai besoin d'aide le matin pour faire partir mes filles à l'école. »

Un père et une mère de famille

« Dire que certains parents ont moins d'intelligence, ce n'est pas vrai. C'est simplement qu'ils ont fait moins d'études et n'ont donc pas les moyens d'aider leurs enfants. Moi je me bats chaque soir pour aider mon fils à apprendre des choses. J'y passe plusieurs heures, j'essaie de lui trouver des « mémo-astuces » pour qu'il apprenne mieux. C'est pour un bien car si tu veux un bon travail, il faut travailler à l'école. Quand il n'a pas compris quelque chose, j'écris des mots à la maîtresse pour lui dire ce qu'il n'a pas compris. On n'a pas les mêmes méthodes, la maîtresse et moi. Elle tient compte de ce que je dis : par exemple elle a intégré des dictées de mots parce que les dictées de phrases sont difficiles pour lui. Je le vois bien qu'il patauge, mais la maîtresse m'a rassuré sur ses difficultés. J'ai peur qu'il redouble. Par rapport à ça aussi elle m'a rassuré. Parfois, elle me demande comment je fais pour certains devoirs ; à partir de là, elle m'a conseillé par exemple que ce soit lui qui lise lui-même les questions. Ce qui est désarmant, c'est que les maîtresses n'ont pas les mêmes méthodes entre elles. En CP, T. était « surpeuplé » de devoirs. Il finissait par ne plus vouloir aller à l'école. En CE1, la maîtresse était plus cool ; elle ne donnait pas de devoirs. Cette année, en CE2, c'est l'intermédiaire ! Ces différences, ça perturbe l'enfant.

Les devoirs ça m'aide à suivre ce que fait mon enfant. S'il n'y en avait pas, je ne saurais pas ce qu'il fait. Et puis moi aussi ça m'aide à comprendre des choses que je n'ai pas comprises quand j'étais enfant.

Il faudrait prendre un temps avec les parents mais individuellement pour expliquer ce que le parent peut faire avec son enfant.

Je me souviens en maternelle « ça m'énervait » que l'institutrice dise qu'il fallait un orthophoniste pour mon fils ; j'aurais voulu qu'il me donne des trucs pour que je puisse aider T. plutôt que de m'envoyer chez quelqu'un d'autre. En CP, on m'a dit d'aller voir un psy ; j'y suis allée une fois mais je n'étais pas motivée. Le psy a proposé de me voir plusieurs fois mais elle disait qu'il n'y avait pas de gros problème ; moi, je voyais qu'il avait des copains je n'ai pas continué.

En CP, il ne voulait plus faire les devoirs car il en avait trop : comme il était en difficulté, il avait le soutien de la maîtresse et le soutien d'un maître spécialisé. C'était trop.

Il faut savoir que les parents se sentent jugés ; le parent attend un soutien mais c'est difficile déjà d'entendre que son fils est en difficulté. Dans la formation, il faudrait qu'on apprenne aux enseignants à parler de cela avec tact aux parents. Les enseignants pourraient appeler aussi pour dire quand l'enfant fait des progrès, le dire au parent et aussi à l'enfant directement. Le prof qui donne sa chance à l'enfant, ça encourage.

Les élèves du collège se moquent des SEGPA. Il vaudrait mieux appeler cela « remise à niveau » et qu'on explique mieux aux parents l'intérêt de cette classe, dire que ce n'est pas une sous-école. Ma fille dit qu'elle ne pourra pas choisir le métier qu'elle veut (s'occuper des enfants) parce qu'elle est en SEGPA. »

« L'école maternelle c'est l'école où les enfants sont tous égaux. Ils font tout ensemble : jouer, dormir, courir, chanter, danser, manger ... il faut profiter de ces années pour que les enfants sachent vivre ensemble ; au primaire ensuite ce n'est plus pareil. » Une maman qui a l'expérience de la grande pauvreté.

« A l'école je disais : pourquoi j'arrive pas ? Pourquoi on me laisse seul au fond de la classe ? Du coup on s'habitue à ne rien faire, c'est insupportable et injuste. Et pourtant j'adorais voir les autres lire et j'essayais de lire avec eux. » Un adulte qui vit dans la pauvreté

« De 9 ans à 14 ans je suis restée avec la même maîtresse, les autres changeaient de classe, pas moi. Avec moi ça n'avancait pas, j'ai connu l'école sous le bureau, moi, j'ai pas connu l'école comme vous le dites. » Un adulte qui vit dans la pauvreté

« Dans mon travail, j'ai été frappé quand je demandais aux parents si cela allait à l'école, ils répondaient : « Oui, ça doit bien se passer parce que la maîtresse ne m'a pas encore convoqué ». Dominique

Annexe n° 8 : témoignages d'enfants sur l'école

Un avis sur la réussite de tous à l'école sans des paroles d'enfants ne serait pas juste.

En voici quelques unes recueillies en grande partie grâce au Mouvement Tapori (branche enfance du Mouvement ATD Quart Monde).

Qu'est-ce que la réussite ?

« J'aimerais que tous les enfants du monde puissent aller à l'école pour apprendre à être quelqu'un. » Brian

« J'ai 15 ans. J'habite avec toute ma famille sur un même terrain de voyageurs. J'ai été à l'école jusqu'en 3^e et je suis très content car savoir lire et écrire c'est important dans la vie, car si quelqu'un ne sait pas lire ni écrire il comprendra moins de choses et ne pourra pas se débrouiller tout seul. » Tony

À propos de l'impossibilité du travail à la maison pour certains enfants

« J'ai trois frères, nous habitons chez ma grand-mère. C'est très dur parce que chez ma grand-mère on se retrouve à 15 dans l'appartement. Il y a trois chambres, on a dû transformer le salon en chambre, sinon on ne pouvait pas dormir. Dans la chambre où je dors on est cinq dedans. Je dis que c'est dur parce que ça fait beaucoup de bruit. » Séphiane

« Je m'appelle Mathilde et j'ai 9 ans. Mélanie a 6 ans. Quand on n'a plus de courant il faut mettre des bougies sur la table. Pour faire les devoirs il faut au moins trois bougies. »

À propos des orientations subies

« J'ai arrêté l'école à 15 ans ½. En 3^e SEGPA, je n'ai pas passé le CFG, les profs n'ont pas voulu m'inscrire. Après ils voulaient tout décider pour moi. Là-bas on te demande pas ce que tu veux faire. Moi je voulais être puéricultrice ou m'occuper d'enfants. Les profs voulaient autre chose. Je ne les ai pas écoutés. » Flavie

À propos de la reproduction sociale

« Je suis gitan. Je ne vais pas à l'école parce que le matin j'ai froid, on n'a pas de chauffage et parce que l'on n'a pas d'eau. Dans la vie quand je serais grand, je voudrais être pompier, mais je sais que je ne le serai jamais et que je ferai de la ferraille comme mon père et mes oncles. » Jessy

Écouter la parole des enfants

« Je trouve qu'on écoute toujours plus les adultes que les enfants : par exemple pour les réunions au collège avec les délégués et les professeurs, les délégués le plus souvent ne peuvent pas s'exprimer ou ne sont pas écoutés. Aujourd'hui vous nous donnez la parole : allons-nous être écoutés ? » des jeunes d'Angers

« Est-ce qu'ils vont nous écouter ? Comprendre ce que l'on va dire ? Pas dire : « on ne va pas les écouter, ce sont des enfants, ils ne comprennent pas la vie, ils sont très jeunes. » Myriam

À propos de coopération, de vivre la fraternité à l'école

« Les gestes de solidarité, c'est pas nous qui l'avons inventé, c'est aller vers l'autre, tendre la main à celui qui est tout seul, convaincre ceux qui le rejettent que, comme eux, il a beaucoup de qualités. Et pour réussir à l'école, quand on est heureux, quand on sait que l'on peut compter sur certaines personnes, ça nous aide à réussir ce qu'on entreprend. » Alexis

« Nous avons pensé qu'il faudrait dans un collège un système de coopération, d'entraide pour lutter contre les inégalités. Ce système de coopération consistera à maintenir une aide entre les enfants et les adultes. Au sein des collèges, il faudrait multiplier les ateliers péri-scolaires : atelier artistique, atelier théâtre, atelier littéraire, atelier poésie. Ces ateliers favorisent surtout la lecture, savoir fondamental et permettent l'accès à toutes les opportunités d'ouverture culturelle et gomme les inégalités. Pour éveiller la curiosité,

pour découvrir, il faut se déplacer à l'occasion des sorties culturelles. Nous concluons pour illustrer nos propos que l'on a le droit d'aller au Musée, à l'Opéra, que ce ne sont pas des lieux réservés. » Des collégiens

« Cette année, nous avons eu la chance de parrainer les sixièmes de notre collègue, afin qu'ils se sentent à l'aise, intégrés auprès des autres élèves et qu'ils prennent leurs repères. Vous voyez, tout le monde peut être solidaire, il suffit juste d'en avoir envie ! » Pauline, Aurore, Camille, Axelle, Céline

Respecter le temps de l'élève

« J'aime les cours avec ma maîtresse parce qu'elle nous laisse le temps d'écrire. » Céline

Quelle école pour quelle société...

« Au conseil de Classe, j'ai dit que Melissa se faisait insulter. Ils ont dit qu'elle devait venir à la récré voir le principal. Le principal lui a dit : « Dis moi qui t'insulte, je vais leur donner des heures de colle ». Moi, je ne sais pas si c'est bien de leur donner des heures de colle. Je voudrais qu'ils découvrent qu'elle est une très bonne copine. Il faudrait leur montrer ses qualités. » Alice

Être bien... ou mal à l'école

« J'ai fait un voyage l'année dernière et une de mes amies avait fait comprendre à ma prof accompagnatrice que financièrement pour sa famille ça serait difficile. Le professeur ne faisait sûrement pas exprès, mais à chaque fois qu'elle parlait des aides financières, elle la pointait du doigt et elle se sentait tellement mal, tellement humiliée qu'elle ne savait pas quoi répondre. » Une jeune de région parisienne

« L'école c'est important pour avoir un métier plus tard ; les enfants doivent s'amuser, rigoler, apprendre des choses, découvrir la vie, connaître les gens. Il faut aller à l'école pour apprendre toutes ces choses. Certains d'entre nous y sont heureux parce que c'est un lieu où ils trouvent des amis, où ils aiment apprendre. » Johan

« Je suis gitan. Je ne vais pas à l'école parce que le matin j'ai froid, on n'a pas de chauffage et parce qu'on n'a pas d'eau. Dans la vie quand je serai grand, je voudrais être pompier, mais je sais que je ne le serai jamais et que je ferai de la ferraille comme mon père et mes oncles. » Jessy

« Je connais une fille, on se moquait d'elle parce qu'elle mettait des sacs plastiques pour couvrir ses livres. » Madiha

« À l'école des enfants viennent le matin le ventre vide et se sentent mal. Lorsque nous faisons des sorties de fin d'année, certains n'ont pas de pique-niques. » Mathilde

« Il faudrait des aides pour les voyages à l'école. On voudrait tous y aller, mais on n'a pas tous les moyens. » Kamel

« Des enfants qui n'aiment pas l'école voudraient faire des stages pratiques plus tôt. Ce serait bien de pouvoir faire des stages pendant les vacances quand on ne part en vacances. » Bastien

« L'année dernière, j'étais dans une école formidable. Il y avait un directeur génial. Et quand une personne avait des propos racistes, le directeur intervenait tout de suite. Je remercie vraiment les enseignants parce que quand j'avais des problèmes, je pouvais m'adresser à eux. » Yoko

« La pauvreté ça entraîne l'exclusion parce que dès qu'il y a quelqu'un qui est différent on veut l'exclure. On n'aime pas ce qui est différent de nous. » Alexis

« Quand j'étais plus petit j'ai vécu dans la misère mais j'ai tout oublié, c'est comme si je ne voulais plus me rappeler. » Gabriel

« Je ne suis pas riche et j'ai du mal à me nourrir, mais grâce à mon papa on réussit à se nourrir car il a fait de la ferraille. » Daisy

« Je voulais faire de la vente, ils m'ont mise en comptabilité. Je m'en sors quand même bien en comptabilité. Ils ont envoyé mon bulletin à mon ancien collègue qui a appelé en disant qu'ils s'étaient sûrement trompés de bulletin. Ils ne croyaient pas en moi. » Priscilla

Annexe n° 9 : suite des auditions présentées dans la partie II

FESPI - Fédération des Établissements scolaires publics innovants

La FESPI n'est pas un mouvement pédagogique. Les établissements regroupés dans cette fédération empruntent à des courants pédagogiques (Freinet, pédagogie institutionnelle, pédagogie de projet, par exemple) en s'adaptant à la situation locale.

Les objectifs de la FESPI sont :

- promouvoir la multiplication d'Établissements scolaires publics innovants (ESPI) sur l'ensemble du territoire ;
- permettre à tous les élèves et en particulier à certains (décrocheurs, exclus, mal orientés, désorientés, ...) de poursuivre ou de reprendre leurs études secondaires ou de réussir le parcours de formation de leur choix ;
- instituer et mettre en œuvre de nouvelles formes de professionnalité ;
- proposer des pédagogies centrées sur les besoins éducatifs et favorisant la participation des jeunes aux décisions qui les concernent ;
- participer, par l'action, la réflexion et la formation, à l'évolution des pratiques au sein de l'Éducation Nationale ;

La FESPI regroupe actuellement 14 ESPI. Dans chaque ESPI, l'établissement est reconnu par tous (élèves et professeurs) comme l'unité pédagogique de base. Le sentiment d'appartenance à un ensemble éducatif prévient le décrochage scolaire.

Quelques points communs à ces établissements :

- l'innovation vécue dans l'établissement est systémique et peut être, par certains aspects, dérogatoire ;
- la professionnalité enseignante est remise en question par rapport au fonctionnement classique. La FESPI souhaite que les corps d'inspections promeuvent une autre professionnalisation du métier d'enseignant. Il faut sortir d'une déresponsabilisation des professeurs ;
- le métier de professeur est orienté par la recherche de relations humaines de qualité, entre tous les acteurs de l'établissement (y compris les élèves et les parents) ;
- le travail des professeurs en équipe est la règle et l'interdisciplinarité est institutionnalisée ;
- la concertation régulière (souvent hebdomadaire) entre les professeurs est obligatoire ;
- le plus souvent, le nombre d'heures de cours proprement dits est inférieur à la norme habituelle, mais le nombre d'heures avec les élèves est supérieur ;
- la direction de l'établissement est tournante. Le pouvoir est réparti, ce qui favorise l'investissement des professeurs et permet une réelle concertation. De l'avis de ceux qui l'ont pratiqué, être chef d'établissement un temps change la manière d'être professeur et responsabilise chacun par rapport à l'ensemble de l'établissement ;
- tutorat, travail individualisé, groupes multi-âges, culture d'établissement ;
- la plupart des ESPI ont été ou sont suivis par une équipe universitaire de recherche.

La FESPI porte la question de l'essaimage, de la multiplication de ces établissements qui permettent à des jeunes en grosse difficulté scolaire de reprendre goût aux études tout en favorisant le travail d'élèves ne connaissant pas de difficulté. Elle souhaiterait un ESPI (Établissement Scolaire Public Innovant) par Académie. La loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013 a modifié l'article 401-1 du code de l'éducation, ce qui permet, sous certaines conditions, des expérimentations du type ESPI. La participation des professeurs de chaque ESPI à la formation des professeurs dans les ESPE permettrait de diffuser les pratiques. L'accueil de stagiaires, ou de professeurs en formation continue, remplirait le même rôle. La diffusion pourrait aussi se faire par les parents, comme c'est le cas actuellement autour des ESPI existants. Il faudrait que les ESPI soient reconnus comme établissement de formation, en particulier sur des sujets comme l'évaluation, la pédagogie de projet ou le travail en équipe.

Selon la FESPI, cet essaimage est compliqué par le statut actuel des professeurs. De plus la formation et le recrutement des professeurs, en l'état actuel, font que beaucoup de professeurs se sentent incompetents pour entrer dans ces pratiques innovantes.

La FESPI souligne les difficultés institutionnelles pour créer un ESPI. Il n'est pas toujours très clair, selon elle, de savoir où est le niveau de décision : national, académique ? Et si c'est au niveau académique, qui prend la décision et qui soutient et est attentif à l'évolution du projet ? Les mouvements fréquents des cadres de l'Éducation Nationale, les évolutions politiques des collectivités locales, peuvent fragiliser un ESPI et remettre en cause son existence, même s'il obtient des résultats tout à fait honorables. La FESPI propose qu'il existe un statut d'établissement alternatif, mais cela a toujours été refusé.

Encore un souhait de la FESPI : augmenter la porosité entre la recherche et l'enseignement. Les projets éducatifs (dont la pédagogie pratiquée fait partie) des ESPI ont, le plus souvent, déjà fait l'objet d'études de la part de l'Université. La FESPI regrette que trop peu d'enseignants soient informés de ces recherches sans pour autant les rendre responsables de ce manque. L'effort de porosité souhaité par la FESPI est à porter par les deux partenaires : chercheurs et praticiens. Une proposition serait de permettre aux professeurs de quitter le métier temporairement pour faire de la recherche.

Collège Clisthène de Bordeaux.

Quelques données sur la composition du collège et les résultats scolaires.

Les données numériques sont tirées du rapport d'activité de juillet 2013, le rapport d'activité 2013-2014 n'étant pas encore publié.

Effectifs

6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
27	27	25	25

Catégories Socio-Professionnelles (CSP)

CSP (en %)	Clisthène	Clg Grand Parc	Département	Académie
CSP favorisées	33	21	37	33
CSP moyennes	25	20	28	31
CSP défavorisées	42	59	35	36

(Augmentation des CSP défavorisées par rapport aux années précédentes)

Niveau scolaire des élèves à l'entrée en 6^e (septembre 2012)

En %	Clisthène	Clg Grand Parc	Département	Académie
Sans retard scolaire	79,2	82,9	89,5	89,1
En retard d'un an	20,8	17,1	10,2	10,5
En retard de deux ans	0	0	0,3	0,4

Orientation en juin 2013 pour 25 élèves.

16 élèves en lycée général et technologique, 7 en lycée professionnel, 2 en CAP apprentissage. Le taux de passage en 2^{de} générale et technologique est celui de l'académie. 22 élèves sur 25 ont eu une orientation correspondant à leur premier choix. 26 élèves sont entrés en 6^e en septembre 2009, 25 ont terminé leur scolarité en 3^e sans aucun redoublement.

En juin 2013, aucun redoublement n'a été prononcé en 6^e, 5^e et 4^e.

Socle commun et DNB (Diplôme National du Brevet)

19 élèves sur 25 ont eu le socle commun validé au palier 3. Les résultats au DNB donnent 68 % de reçus, ce qui est moins que le résultat attendu compte-tenu de la composition du collège.

Les taux d'absences et de retards sont très faibles.

Il n'y a eu aucun conseil de discipline. Les exclusions de classe ont été assurées au sein de la structure par des mesures de réparation et de poursuite du travail scolaire.

Annexe n° 10 : bibliographie

- Antibi André, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Math'Adore 2003.
- Ben Ayed Choukri, *La mixité sociale à l'école*, Armand Collin 2015.
- Bernardin Jacques, *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, de Boeck 2013.
- Bonnery Stéphane, *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute 2007.
- Blais Marie-Claude, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Transmettre Apprendre* Stock 2014
- Collot Bernard, *Chronique d'une école du troisième type*, L'Instant présent 2013.
- Delahaye Jean-Paul, *Le collège unique pour quoi faire ? Les élèves en difficultés au cœur de la question*. Retz 2011
- Félix Régis et onze enseignants membres d'ATD Quart Monde, *Tous peuvent réussir, partir des élèves dont on n'attend rien*, éditions Quart Monde-Chronique sociale, 2013. <http://www.editionsquartmonde.org/Le-croisement-des-savoirs-et-des>
- Félix Régis, *Le principal il nous aime pas, l'école à l'épreuve de la mixité sociale*, Chronique sociale. <http://www.editionsquartmonde.org/Le-principal-il-nous-aime-pas>
- Felouzis Georges, *Les inégalités scolaires*, Que sais je PUF 2014.
- Felouzis Geroges, *Parlons école en 30 Questions*, La Documentation française 2012.
- Freinet Célestin, *Pour l'école du peuple*, Maspero 1969.
- Gauthier Roger-François, *Ce que l'école devrait enseigner, pour une révolution de la politique scolaire en France*, Dunod 2014.
- Guilluy Christophe, *La France périphérique, comment on sacrifie les classes populaires*, Flammarion 2014.
- Héber-Suffrin Claire, *Échanger des savoirs à l'école, abécédaire pour la réflexion et l'action*, Chronique Sociale, 2004.
- Heurdier Lydie, Prost Antoine, *Les politiques de l'éducation en France*, La Documentation française 2014.
- Gardner Howard, *Les formes d'intelligence*, Odile Jacob, 1997
- Kakpo Séverine, *Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires*, PUF, 2012.
- Lévine Jacques, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* Esf éditeur, 2008.
- Meirieu Philippe, *Lettre à un jeune professeur*, Esf éditeur, 2005.
- Meirieu Philippe, *Pédagogie : le devoir de résister*, Esf éditeur, 2007.
- Meirieu Philippe, *Le plaisir d'apprendre*, Autrement, 2014.
- Merle Pierre, *La ségrégation scolaire*, La Découverte 2012.
- Monteil Jean-Marc, Pascal Huguet, *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, PUG 2014.
- Montessori Maria, *L'enfant*, Desclée de Brouwer, 1936.
- Morin Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000.

Passerieux Christine, *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique sociale 2014.

Peillon Vincent, *Refondons l'école, Pour l'avenir de nos enfants*, Points 2013.

Percq Pascal, *Quelle école pour quelle société ?*, éditions Quart Monde - Chronique Sociale, 2012.

Peugny Camille, *Le destin au berceau, inégalités et reproduction sociale*, Seuil, 2013.

Prost Antoine, *Du changement dans l'école*, Seuil 2013.

Raffele Chloë, sous la direction de Mathias Millet, *La construction scolaire du handicap mental*, mémoire de master 2, Université de Poitiers, 2011.

Rochex JY et J Crinon, *La construction des inégalités scolaires*, Presses universitaires de Rennes 2012.

Reuter Yves, *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*, Presses universitaires du Septentrion, 2014.

Reuter Yves, *Une école Freinet, fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007.

Van Zanten Agnès, Obin Jean-Pierre, *La carte scolaire*, Que sais-je ? 2008.

Le croisement des savoirs et des pratiques, éditions de l'Atelier / éditions Quart Monde 2008
<http://www.editionsquartmonde.org/Le-croisement-des-savoirs-et-des>

Donner toute sa chance à l'école - Collectif Changer de cap - Chronique sociale 2011.

Rapports

CESE, Xavier Nau, *Les inégalités à l'école*, Septembre 2011.

Inspections Générales, Delaubier Jean-Pierre, Saurat Gérard, *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*, Novembre 2013.

Assemblée Nationale, Corre Valérie, Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents, juillet 2014.

Cour des Comptes, Rapport public thématique, *L'Education nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, La Documentation française, Mai 2010.

DVD / Films

Tempête sous un crâne - DVD - de Clara Bouffartigue.

Les héritiers Marie-Castille Mention-Schaar, 2014.



Dernières publications de la section de l'éducation, de la culture et de la communication

- *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*
- *Les données numériques*
- *Pour un renouveau des politiques publiques de la culture*
- *L'alternance dans l'éducation*
- *Pour une politique de développement du spectacle vivant : l'éducation artistique et culturelle tout au long de la vie*
- *Avant-projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*

LES DERNIÈRES PUBLICATIONS DU CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL (CESE)

- *Vingt ans de lutte contre le réchauffement climatique en France : bilan et perspectives des politiques publiques*
- *Réussir la conférence climat Paris 2015*
- *Nouvelles monnaies : les enjeux macro-économiques, financiers et sociétaux*
- *Révolution numérique et évolutions des mobilités individuelles et collectives (transport de personnes)*
- *Sécuriser les parcours d'insertion des jeunes*
- *Innovations technologiques et performance industrielle globale : l'exemple de l'impression 3D*
- *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*
- *Le défi de l'insertion professionnelle des jeunes ultramarins*

**Retrouvez l'intégralité
de nos travaux sur
www.lecese.fr**

Imprimé par la direction de l'information légale et administrative, 26, rue Desaix, Paris (15^e)
d'après les documents fournis par le Conseil économique, social et environnemental

N° de série : 411150013-000515 – Dépôt légal : mai 2015

Crédit photo : ATD Quart Monde

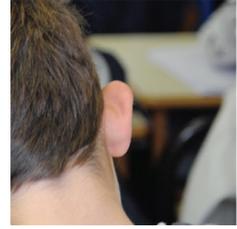
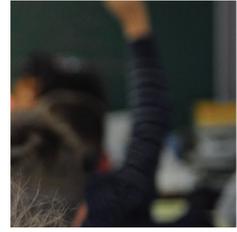


PEFC 10-31-2190





LES **AVIS**
DU CONSEIL
ÉCONOMIQUE
SOCIAL ET
ENVIRONNEMENTAL



L'école n'arrive pas à atténuer les inégalités dues à l'origine sociale ou culturelle : elle trie dès le plus jeune âge et, loin de combler ces inégalités, elle les aggrave. Le Conseil économique, social et environnemental a été l'un des premiers à le dénoncer en septembre 2011.

Dans cet avis, le CESE a voulu montrer qu'une école de la réussite pour tous est possible. Il a mené plus de 200 auditions et rencontré des acteurs de l'éducation qui innovent. Dans une approche originale, il a fait participer à ses travaux des parents vivant dans la grande pauvreté, adoptant avec eux la démarche de « Croisement des savoirs ». Ne laisser aucun élève au bord de la route, tel est le sens des préconisations ici. Le CESE souligne également l'importance d'ouvrir l'école aux parents, notamment à ceux qui en sont les plus éloignés, et met en avant des pédagogies coopératives.



CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL
ET ENVIRONNEMENTAL
9, place d'Iéna
75775 Paris Cedex 16
Tél. : 0 1 44 43 60 00
www.lecese.fr

N° 41115-0013 prix : 19.80 €
ISSN 0767-4538 ISBN 978-2-11-138666-2



Diffusion
Direction de l'information
légale et administrative
Les éditions des *Journaux officiels*
tél. : 01 40 15 70 10
www.ladocumentationfrancaise.fr