

## LA JUNGLE EN FICHES

La rédaction de *Recherches*

Dans le cadre de la préparation de ce numéro, les membres de la rédaction de *Recherches* ont voulu mutualiser les savoirs qu'avaient les uns et les autres sur tel ou tel dispositif. Cette clarification interne a paru utile pour les lecteurs de la revue et c'est pourquoi nous reproduisons ces fiches, auxquelles doit beaucoup l'article qui précède.

Ce faisant, nous voulons aussi illustrer le sentiment de dispersion qu'entraîne la prolifération des dispositifs. Et encore nous en tenons-nous à ce qui concerne directement les élèves, à l'exclusion des dispositifs concernant les personnels, enseignants particulièrement.

Les fiches ont été calibrées pour ne pas dépasser deux pages et ne veulent donc pas dire tout de la question. Chacune comporte deux parties : une description du cadre règlementaire et un commentaire qui fait apparaître les enjeux et les problèmes que le dispositif peut engendrer.

## Sommaire des fiches

Accompagnement éducatif .....	27
Accompagnement personnalisé .....	29
Aides personnalisées .....	31
Brevet informatique et internet .....	33
Classe à projet artistique et culturel et ateliers de pratique artistique et culturelle.....	35
Dispositif de réussite éducative .....	37
École ouverte .....	39
Enseignement d'exploration « littérature et société » .....	41
Espace numérique de travail.....	43
Histoire des arts .....	45
Itinéraires de découverte.....	47
Livret personnel de compétences.....	49
Parcours de découverte des métiers et des formations.....	51
Programmes personnalisés de réussite éducative.....	53
Projet personnalisé de scolarisation .....	55
Socle commun de connaissances et de compétences .....	57
Stages de remise à niveau .....	59
Tutorat .....	61
Et puis, il y aurait aussi.....	63

## ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF

### Cadre réglementaire

L'accompagnement éducatif est d'une durée de deux heures après la classe, sur quatre jours par semaine, pendant toute l'année. Après avoir été proposé à la rentrée 2007 aux seuls collégiens de l'éducation prioritaire, ce dispositif est offert à tous les collégiens, et aux élèves des écoles élémentaires qui relèvent de l'éducation prioritaire depuis la rentrée 2008. « Entre le temps de l'École et celui de la famille et contribuant à l'égalité des chances entre tous les élèves... » : ainsi débute la circulaire parue au *BO* de juin 2008 qui met en place l'accompagnement éducatif dans les écoles.

L'accompagnement éducatif s'applique à quatre domaines, selon des formules définies par l'équipe éducative en fonction des besoins des élèves qui sont volontaires. Selon la circulaire de rentrée 2009 (*BO* de mai 2009), « il s'exerce dans quatre domaines : l'aide aux devoirs et aux leçons, la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle ainsi que, pour les collégiens, la pratique orale de l'anglais. »

Les intervenants sont des enseignants volontaires (largement majoritaires), des associations agréées, des professionnels du monde de la culture (artistes), des personnels des collectivités territoriales, des assistants de langue, des assistants d'éducation... Les établissements scolaires reçoivent une dotation pour en assurer la rémunération (heures supplémentaires effectives pour les enseignants, exonérées de cotisations sociales et défiscalisées ; vacances pour les autres catégories d'intervenants).

Majoritairement, le domaine retenu se situe dans le domaine de l'aide aux devoirs et aux leçons, que ce soit à l'école ou au collège.

Les chefs d'établissement, les inspections sont invités à rechercher la mise en cohérence de l'accompagnement éducatif avec les dispositifs d'accompagnement des élèves hors temps scolaire et hors pilotage par l'école : contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), contrat éducatif local (CEL), dispositifs de réussite éducative (DRE), actions menées dans ce domaine à l'initiative des collectivités territoriales... Ces différents dispositifs trouvent leur fondement dans la mise en œuvre de la loi de programmation pour la cohésion sociale (janvier 2005), nommée souvent « Plan de cohésion sociale », ou « Plan Borloo ». Ces dispositifs hors école visent un accompagnement éducatif, sanitaire et social des élèves et de leur famille.

### Commentaire

Dans le même temps où l'on assiste aux suppressions massives de postes dans la fonction publique et en particulier dans l'Éducation Nationale, les établissements reçoivent des dotations en heures et en vacances... pour assurer des tâches (aide aux devoirs et aux leçons notamment) qui relèvent de l'entière responsabilité de l'enseignement ; l'accompagnement éducatif pose ces tâches comme extérieures à la classe, sorte de surplus facultatif et pour le *bénéficiaire* (l'élève) et pour l'*intervenant* (l'enseignant). La mise en place de ce dispositif, et son affichage médiatique, donnent le sentiment que l'école a pour mission première de répondre à une demande sociale forte : occuper les élèves après la classe. Et l'on peut ainsi voir des élèves assis à leur table d'écolier jusqu'à 18h30.

Enfin, à terme, notre école publique risque de devenir, dans les services qu'elle offre, une piètre concurrente des officines privées de soutien scolaire, une sorte d'*Academia* pour les pauvres.

Sans perdre de vue que l'accompagnement éducatif est à penser dans un projet de société qui construit des dispositifs hors école comme les DRE qui de fait, proposent des aides à l'enfant ou à l'adolescent, dans les domaines de la santé, de l'éducation et du social. Sorte d'aide à la personne, dans un temps où sont menacés les services publics. Cette menace est significative si l'on regarde l'évolution de la médecine scolaire ou du travail social, qui ne sont plus en capacité d'assurer leurs missions respectives de prévention.

# ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ

## Cadre réglementaire

Depuis la dernière réforme (1999) existait, en classe de seconde, un « dispositif d'accompagnement personnalisé des élèves »<sup>1</sup>. Il comprenait l'aide individualisée proprement dite, réservée aux élèves les plus en difficulté et les modules qui concernaient l'ensemble des élèves.

Avec la réforme 2010, ils disparaissent en lycée d'enseignement général et technologique<sup>2</sup>. Un dispositif portant le nom d'« accompagnement personnalisé » apparaît. Il est défini par la circulaire du 29 janvier 2010 publiée dans le *BO* spécial n° 1 du 4 février 2010. C'est « un temps d'enseignement intégré à l'horaire de l'élève qui s'organise autour de trois activités principales : le soutien, l'approfondissement et l'aide à l'orientation. Distinct du face-à-face disciplinaire, il s'adresse à tous les élèves tout au long de leur scolarité au lycée. L'horaire prévu est pour chaque élève de 72 heures par année. » Deux heures seront donc inscrites dans l'emploi du temps de tous les élèves. Les grandes orientations que doit prendre cet accompagnement sont précisées par niveau.

Les groupes sont, de préférence, restreints. On peut, par exemple, envisager « un suivi plus particulier d'un ou de quelques élèves, via l'usage des technologies de l'information et de la communication. » La place prépondérante des TICE dans l'accompagnement est soulignée à deux reprises mais toute latitude est laissée aux équipes pédagogiques pour répondre « de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève avec toute la souplesse nécessaire ». La circulaire préconise tout particulièrement les travaux interdisciplinaires<sup>3</sup>, mais il peut s'agir aussi de travailler sur les compétences de base<sup>4</sup>. Quelles que soient les formules retenues, la mise en place de cet accompagnement passe par l'élaboration d'un projet d'accompagnement personnalisé, réalisé par l'équipe pédagogique. Ce projet, après examen par le conseil pédagogique<sup>5</sup>, doit être présenté à titre consultatif au conseil des délégués pour la vie lycéenne puis soumis à l'approbation du conseil d'administration. Sa mise en œuvre est coordonnée par le professeur principal. En fin d'année, est prévue une évaluation à laquelle participe le conseil pédagogique.

Enfin, « tous les professeurs, quelle que soit leur discipline, peuvent participer à l'accompagnement personnalisé dans le cadre de leur service ou en heures supplémentaires. » Ils peuvent se faire aider par le conseiller principal d'éducation et par les conseillers d'orientation-psychologues. L'accompagnement s'articule avec le tutorat, les stages de remise à niveau ou les stages passerelles.

---

1. Circulaire de rentrée 2000, *BO* n° 3 du 20 janvier 2000.

2. Pour le lycée d'enseignement professionnel, ils restent inclus dans des « dispositifs d'accompagnement personnalisé [qui] s'adressent aux élèves selon leurs besoins et leurs projets personnels. Il peut s'agir de soutien, d'aide individualisée, de tutorat, de modules de consolidation ou de tout autre mode de prise en charge pédagogique. Les heures attribuées à chaque division pour la mise en œuvre de ces dispositifs peuvent être cumulées pour élaborer, dans le cadre du projet de l'établissement, des actions communes à plusieurs divisions. » (*BO* spécial n° 2 du 19 février 2009). L'horaire indicatif est de 70 heures annuelles par élève.

3. « Thèmes de travail choisis par les élèves ou les professeurs ; projets individuels ou collectifs ».

4. « Compréhension du travail attendu et organisation personnelle pour y répondre, expression et communication écrites et orales, prise de notes, analyse et traitement d'une question, capacité à argumenter, recherche documentaire, maîtrise et utilisation responsable des technologies de l'information et de la communication, activités contribuant au renforcement de la culture générale (conférences), aide méthodologique à l'écrit comme à l'oral, etc. »

5. Pour une définition de cette nouvelle instance, voir la fiche « Histoire des arts ».

## Commentaire

L'accompagnement personnalisé tel qu'il est conçu par cette réforme 2010 n'a rien de commun avec celui de 1999<sup>6</sup>. Si le soutien est évoqué une fois dans le texte officiel, il n'est d'ailleurs jamais fait mention des élèves en difficulté. La dichotomie « soutien/approfondissement », que voulait éviter la réforme précédente<sup>7</sup>, est ici revendiquée comme un dispositif innovant. Les élèves seront « accompagnés », auront des stages et du tutorat : l'Institution est ainsi dédouanée de toute responsabilité.

L'aide individualisée s'inscrivait dans la précédente réforme en complément du cours (et déjà hors du cours), dans un cadre disciplinaire. Ce n'est plus systématiquement le cas. Si le projet pédagogique est au cœur des textes, les préoccupations économiques sont au cœur des enjeux. Ces heures peuvent d'abord compléter n'importe quel emploi du temps d'un professeur en sous-service, même s'il n'a pas la classe.

Par ailleurs, les 72 heures annualisées sont pensées en heures-élèves, une classe a donc droit à deux heures par semaine. Ce dispositif est inimaginable en classe entière. Il est possible de constituer deux groupes en utilisant l'enveloppe globalisée de dédoublements (10 heures par élève) que le conseil pédagogique doit répartir entre les différentes disciplines. Pour constituer des groupes plus restreints, on peut aussi envisager d'avoir recours aux heures supplémentaires. Une dernière possibilité est d'aligner les classes pour faire des groupes variables (une vingtaine d'élèves par exemple en « remédiation », une trentaine en « approfondissement ») toutes classes confondues. Par la force des choses, l'intervenant n'a alors pas les élèves en cours, ce qui l'oblige à dissocier son travail de la cohérence de l'apprentissage qu'il construit en cours.

Cette nécessaire inscription dans la durée et dans le groupe-classe de tout apprentissage, *a fortiori* de ceux de la maîtrise langagière, est d'emblée évincée dès lors que le cours est présenté comme un « face à face pédagogique », qui renvoie à une conception très magistrale de l'enseignement. Cette conception est renforcée par l'augmentation du nombre d'élèves par classe (le seuil de 35 pouvant être atteint) et la diminution des heures d'enseignements disciplinaires fondamentaux (4 heures en français). L'ensemble restreint les possibilités de pouvoir accompagner l'élève à l'intérieur du cours.

Ce suivi n'est d'ailleurs plus la prérogative de l'enseignant. Il peut être assuré par les conseillers d'orientation, les conseillers principaux d'éducation... Le projet étant au cœur de l'accompagnement, il doit être construit par une équipe et évalué par différentes instances, ce qui le rend peu souple. Il va sans dire que les heures de réflexion interdisciplinaire et celles consacrées à l'élaboration de ces projets s'ajoutent à la charge de travail de l'enseignant, sans compter celle du professeur principal.

La logique pédagogique sous-jacente est que tout élève est en posture de réussite dès lors qu'il a un projet personnel défini. Cette vision simpliste de l'enseignement ne tient compte ni des recherches didactiques et pédagogiques ni même des réalités des adolescents. Quant à la dévolution aux enseignants de tâches pour lesquelles ils n'ont pas les connaissances des conseillers d'orientation-psychologues, elle ne laisse pas d'interroger sur l'avenir de ces derniers.

---

6. L'un des principes qui sous-tendait cette réforme et qui était posé par Meirieu lors de la consultation préalable était que l'école devienne à elle-même son propre recours, afin que tous les élèves aient accès à des cours particuliers.

7. Note de service n° 92-164 du 25 mai 1992 : « La logique qui doit présider à la mise en œuvre des enseignements modulaires est beaucoup plus riche que celle qui conduirait à opposer des modules dits "de soutien" à des modules dits "d'approfondissement" : le schématisme et la référence implicite à un niveau défini de façon absolue que ces notions suggèrent répondent en effet très mal à la diversité des élèves. »

## AIDES PERSONNALISÉES

### Cadre réglementaire

Le dispositif des aides personnalisées à l'école primaire est défini par une circulaire parue le 19 juin 2008 au BO n° 25, « Aménagement du temps scolaire. Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré ». Ce dispositif pédagogique est donc d'abord affiché comme affaire de gestion du temps scolaire. C'est effectivement cette même circulaire qui instaure en même temps qu'elle instaure la semaine de 4 jours, supprimant ainsi de fait le samedi matin comme temps d'enseignement scolaire pour les élèves de l'école primaire. La semaine comporte donc 24 heures d'enseignement pour tous les élèves, à raison de 6 heures par jour auxquelles peuvent s'ajouter une aide personnalisée de 2 heures maximum par semaine selon des modalités définies par le projet d'école (par exemple, une demi-heure par jour, une heure deux jours par semaine, etc.). Le maître de la classe repère et évalue les élèves en difficulté, soumet au conseil de classe ou de cycle la liste des élèves à qui il est proposé de bénéficier d'aides personnalisées ; cette liste se modifie au fil de l'année scolaire en fonction de l'évolution des besoins des élèves. Le maître de la classe, et dans la tâche d'évaluation et dans les activités de soutien, peut se faire aider par d'autres collègues de l'école ou d'une autre école (dans le cadre par exemple d'échanges de service), ou par des enseignants spécialisés du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté de la circonscription. Notamment, précise la circulaire, dans l'éducation prioritaire. Enfin, l'adhésion des parents et de l'enfant est indispensable afin que l'aide personnalisée trouve sa pleine efficacité. Un emploi de temps hebdomadaire est présenté aux parents qui donnent leur accord.

### Commentaire

Avant la mise en place des aides personnalisées, ce qui apparaît d'abord à la lecture de cette circulaire, c'est que les élèves n'ont plus école le samedi matin et que le weekend pour eux, ainsi que pour leurs parents et pour leurs enseignants, commence le vendredi soir. Ce qui, paraît-il, satisfierait une demande sociale, alors que les spécialistes de l'enfance s'accordent pour alerter sur les dangers d'une semaine scolaire ramassée sur 4 jours. Ce qui apparaît ensuite, c'est que le temps consacré aux enseignements obligatoires est amputé.

En conséquence, l'accompagnement de la difficulté scolaire se trouve, de fait, externé hors du temps de la classe, même si cette même circulaire rappelle que la première aide à mettre en place est « la différenciation pédagogique dans la classe pendant les 24 heures d'enseignement dues à tous les élèves ».

D'autre part, de manière concomitante, la rentrée scolaire 2008 a vu la mise en place des aides personnalisées ET l'annonce de la suppression, en 3 ans, des postes d'enseignants spécialisés des RASED. Au final, ce sont 3000 postes en RASED qui ont été supprimés ; le plan triennal a, lui, été suspendu. Est né alors le mouvement des enseignants s'inscrivant *dans la désobéissance*, refusant de mettre en œuvre les aides personnalisées. De là à dire que le dispositif des aides personnalisées permet de récupérer des postes d'enseignant tout en offrant la possibilité de largement afficher dans les médias que l'école prend en compte et accompagne la difficulté de chaque élève... c'est un pas facile à franchir.

Et tout simplement, est-il raisonnable qu'un élève en difficulté avec l'école et ses apprentissages reste plus longtemps que les autres à sa table d'écolier ? Fût-ce pour être, dans un petit groupe, dans une relation privilégiée avec son maître ou sa maîtresse ? Question d'autant plus pertinente si, à la fin de la journée, il est de

surcroit inscrit dans un groupe d'aide aux devoirs et aux leçons dans le cadre de l'accompagnement éducatif. Comme si l'accompagnement de la difficulté scolaire était avant tout une affaire de temps, comme si les élèves en difficulté étaient d'abord des élèves lents à apprendre...

# BREVET INFORMATIQUE ET INTERNET

## Cadre réglementaire

Défini par l'arrêté du 14 juin 2006 (BO n° 29 du 20 juillet 2006), le brevet informatique et internet (B2i) est « une attestation qui comporte trois niveaux de maîtrise des technologies de l'information et de la communication » : école, collège et lycée. Les annexes de l'arrêté définissent 5 domaines :

- s'approprier un environnement informatique de travail ;
- adopter une attitude responsable ;
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.

Une circulaire du 7 novembre 2006 publiée en encart du BO n° 42 du 16 novembre 2006 précise, si l'on peut dire, les composantes des domaines.

Pour chaque domaine et à chaque niveau est défini un objectif, correspondant à la compétence attendue. Cette compétence associe des connaissances, des capacités et des attitudes<sup>8</sup>, évaluées au travers de plusieurs items.

La même circulaire définit « les modalités de vérification des compétences » :

Les compétences constitutives du B2i sont donc développées et validées dans le cadre des activités pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires ou transversales menées dans les écoles et les établissements d'enseignement et de formation. Pour chaque niveau, une "feuille de position B2i", dont le modèle figure en annexe 2 de la présente circulaire, décline les items permettant de valider la compétence visée.

La feuille de position école comprend 22 items, celle du collège 29 et celle du lycée 31. L'élève demande la validation des items à mesure qu'il pense les avoir acquis. Tous les enseignants « ont vocation » à accorder la validation. Il faut qu'au moins 80% de la totalité des items et au moins 50% des items de chaque domaine soient validés.

L'attestation est délivrée par le directeur de l'école sur proposition du conseil de cycle ou par le chef d'établissement sur proposition de l'équipe pédagogique ou du conseil de classe.

À l'école et au collège, le B2i correspond à la compétence 4 du socle commun de connaissances et de compétences : maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Dans nombre de collèges, le B2i est géré de manière informatique à l'aide du logiciel GiBii (Gestion informatisée du B2i)<sup>9</sup>.

## Commentaire

La mise en œuvre de ce dispositif est subordonnée à l'équipement informatique des établissements et à l'implication des enseignants.

L'acquisition des compétences du B2i, préalable à leur validation, suppose qu'une majorité d'enseignants aient de multiples occasions, dans le cadre de leurs cours, de faire travailler ses élèves sur ordinateur, de se rendre compte de leur

---

8. Qu'entend-on par ces termes ? Ce n'est pas plus défini ici que dans le décret sur le socle.

9. Ce logiciel, développé par des informaticiens de l'académie de Bordeaux (Daniel Deycard, Jacques Messines, Jean-Marie Treins et Alain Pomiro), adopté ou préconisé par une majorité d'académies, permet aux élèves de demander la validation d'items, aux enseignants de les accorder, aux uns et aux autres de faire le point à tout moment.

maitrise de l'outil, de leur donner des occasions d'apprendre, de mettre en relation telle manipulation informatique et la grille d'items. On est loin de ces conditions, d'où les dérives. Quand des élèves demandent la validation de compétences dont ils n'ont pu faire montre, et fournissent à l'appui de leur demande des justifications inadéquates, ils ne reçoivent pas en temps utile l'aide dont ils auraient besoin. Le temps manque aussi aux enseignants impliqués pour mettre sur pied au sein d'un établissement une approche cohérente sur plusieurs années.

Soulignons cependant plusieurs aspects intéressants : le fait que ce soit l'élève qui demande la validation en fonction de ce qu'il croit savoir ou savoir faire ; le fait que la validation s'effectue sur plusieurs années ; le fait que puissent dans ce cadre s'articuler étroitement apprentissage et évaluation.

Ce dernier point mérite un petit développement. La liste d'items n'est pas d'emblée comprise des élèves. L'incompréhension peut avoir deux causes : soit les élèves savent faire ce dont il est question, mais tels M. Jourdain ils ne connaissent pas le vocabulaire qui décrit l'action ; soit l'item cible un problème qu'ils ne soupçonnent pas et auquel ils sont pourtant confrontés lorsqu'ils travaillent avec l'ordinateur, par exemple le fait que sur internet on puisse trouver du vrai et du faux, des sites fiables et d'autres qui ne le sont pas (item collègue : « Je sais sélectionner des résultats lors d'une recherche et donner des arguments permettant de justifier mon choix »). Dans ce cas, l'apprentissage peut être présenté, et perçu par l'élève, comme doublement nécessaire, d'une part pour pouvoir effectuer correctement une tâche (par exemple la préparation d'un exposé), d'autre part pour pouvoir demander la validation d'un item de plus.

Un mot de la gestion informatisée : elle présente des avantages évidents par rapport à la gestion « papier » (ce livret qui subit au fond des sacs le sort des carnets de correspondance, copies et cahiers). Mais la lecture des justifications rédigées par les élèves à l'appui de leurs demandes de validation (rédigées... ou copiées à partir de sites et blogs qui fournissent des réponses toutes faites !) fait percevoir de manière aigüe la nécessité d'un accompagnement en présentiel et d'une concertation entre enseignants.

# CLASSE À PROJET ARTISTIQUE ET CULTUREL ET ATELIERS DE PRATIQUE ARTISTIQUE ET CULTURELLE

## Cadre réglementaire

Mis en place par la circulaire n° 2001-104 du 14 juin 2001, le dispositif de la classe à projet artistique et culturel (PAC) a (avait ?) pour objectif de permettre à un enseignant du premier ou du second degré de proposer, dans le cadre à la fois des horaires et des programmes, une expérience artistique et culturelle pour tous les enfants de la classe (et non les seuls volontaires). La classe à PAC se déroule (déroulait ?) avec le concours d'artistes et de professionnels de la culture dans une intervention de 8 et 15 heures par an. Elle permet (permettait ?) une diversification au-delà des domaines traditionnels obligatoires (éducation musicale et arts plastiques) en s'ouvrant à l'architecture, au cinéma et à l'audiovisuel, à la danse, au design, à la littérature, au patrimoine, à la photographie, au théâtre... Elle favorise (favorisait ?) les initiatives de terrain en faisant de chaque enseignant un acteur de ce projet dans sa propre classe.

Chaque projet artistique et culturel est (était ?) unique car il est (était ?) le fruit du partenariat entre un enseignant et un professionnel de la culture, et qu'il fait (faisait ?) appel à l'initiative des élèves.

L'APAC (ateliers de pratique artistique et culturelle) mis en place par la circulaire n° 89-279 du 8 septembre 1989 (BO n° 32 du 14 septembre 1989) et la circulaire n° 90-312 du 28 novembre 1990 (BO n° 45 du 6 décembre 1990) est un dispositif plus lourd qui permet à des élèves de l'école élémentaire de pratiquer une activité artistique régulière animée conjointement par un maître et un intervenant du secteur culturel sur le temps scolaire pendant une trentaine d'heures réparties sur l'année scolaire. Cette activité doit favoriser la découverte progressive et concrète d'un secteur culturel artistique ou patrimonial et ne doit pas être orientée vers un processus unique de production d'une œuvre ou d'un spectacle.

Les activités sont supposées se dérouler dans le cadre spécifique d'un organisme culturel : musée, dépôts d'archives, bibliothèque, monument, école de musique ou des beaux-arts, théâtre, centre d'action culturelle, centre d'art contemporain, etc. lorsqu'il en existe à proximité de l'école ou à défaut, dans un local prêté par la municipalité ou à l'intérieur de l'école s'il n'existe pas de telles possibilités.

Il est financé à parts égales par l'Inspection Académique et la Direction Régionale de l'Action Culturelle.

## Commentaire

Les classes PAC et les APAC font partie des très rares possibilités offertes à l'école primaire de financement de projets. En effet, toutes les initiatives prises par une école ou une classe visant à offrir aux élèves la possibilité d'un enrichissement culturel soit par une sortie pédagogique, soit par une intervention régulière ou ponctuelle en classe, suppose que l'école fasse appel au financement municipal, forcément très différent d'une commune à l'autre, soit au financement par la coopérative scolaire (avec à la clef les traditionnels et épuisants lavages de voitures, ventes de gâteaux, tombolas et autres marchés de Noël).

Au fil du temps, on a vu le nombre de demandes de financement acceptées se réduire petit à petit et depuis cette année, la fiche de demande pour la classe à PAC a disparu des documents officiels remis aux directeurs au profit d'un « volet culturel » d'aides au projet d'école dont personne ne semble savoir s'il perdurera. Quant aux APAC, la rédaction du dossier de demande est lourde et rébarbative et les chances

d'obtenir une réponse favorable très réduite (4 APAC pour le bassin de Valenciennes en 2008-2009 par exemple).

Tout semble indiquer que ces dispositifs vont disparaître au profit d'autres moins coûteux et que cette rare possibilité offerte aux élèves d'élargir leur univers culturel ne fait plus partie des priorités ministérielles.

# DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

## Cadre réglementaire

Tel que défini dans le plan de cohésion sociale (programmes 15 et 16) et la loi n° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, l'objectif général annoncé du dispositif de réussite éducative (DRE) est de donner leur chance aux enfants et aux adolescents qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite et qui présentent des signes de fragilité.

En les accompagnant dès la maternelle, le DRE s'efforce de remédier aux difficultés qui entravent les apprentissages, pour éviter d'en arriver au décrochage scolaire, sans pour autant se substituer aux parents, mais en leur apprenant à surmonter eux-mêmes les obstacles dans le futur.

Ces dispositifs diffèrent des mesures ou dispositifs existants, qu'ils relèvent de l'Éducation Nationale ou qu'ils soient conduits par les collectivités locales :

- ils s'adressent à des enfants, et pas seulement à des élèves ;
- ils resituent les difficultés individuelles que ces derniers rencontrent dans le contexte des difficultés familiales et environnementales, notamment en matière sociale, sanitaire, culturelle et éducative ;
- ils permettent d'apporter une réponse à chaque situation individuelle.

Si la cohérence et la complémentarité avec les dispositifs existants (contrats éducatifs locaux, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, veille éducative, contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire, contrats-enfance, contrats-temps libre, réseaux d'écoute, d'aide et d'appui des parents, ateliers santé-ville...) apparaissent évidentes, cette politique n'a pas vocation à s'y substituer<sup>10</sup>.

Le principe des dispositifs de réussite éducative est de mettre en place des parcours éducatifs pensés dans la durée :

- en mobilisant, rassemblant et coordonnant localement un collectif de professionnels sociaux, sanitaires et éducatifs. Ce collectif s'appelle selon les lieux ÉRE (Équipe de Réussite Éducative) ou ÉPRE (Équipe Pluridisciplinaire de Réussite Éducative) ou ÉPS (Équipe Pluridisciplinaire de Soutien) ;

– en mettant en œuvre, avec les parents, essentiellement hors temps scolaire, un accompagnement des enfants et adolescents, voire une prise en charge à caractère social, sanitaire, éducatif et culturel, collectif ou individuel. Ce soutien personnalisé pourra dans un certain nombre de cas ou de situations être organisé de façon collective ;

- en apportant éventuellement un soutien direct aux familles.

Le repérage des enfants et des adolescents est fait par la communauté éducative : associations périscolaires, centres aérés, centres de PMI (Protection maternelle et infantile) etc., mais surtout au sein des établissements scolaires. Les RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), médecins scolaires, conseillers d'orientation-psychologues, services de PMI et d'aide sociale à l'enfance sont mobilisés.

## Commentaire

La mise en place du DRE s'est faite à moyens financiers constants. Majoritairement, les crédits alloués pour la mise en place de ces actions de suivis individuels le sont au détriment du financement d'actions collectives à l'objectif plus préventif (financement de club de sport ou d'associations culturelles).

---

10. Voir la note de cadrage pour la mise en œuvre du programme « réussite éducative » du Plan de cohésion sociale du 9 février 2005.

Participer aux réunions de l'ÉPRE du DRE de sa commune est particulièrement instructif. L'animateur de la réunion est le directeur du CCAS (Centre communal d'action sociale). Il est secondé par le référent DRE du GIP (Groupement d'intérêt public) réussite éducative. Sont invités des représentants de l'UTPAS (Unité territoriale de prévention et d'action sociale), les directeurs d'école, les RASED, le coordonnateur du RRS (Réseau de réussite scolaire), la CAF (Caisse d'allocations familiales), un représentant du CEL (Contrat éducatif local), les dirigeants des associations périéducatives locales et parfois un animateur du dispositif COMENS (dispositif impliquant des orthophonistes). On y apprend à « monter une fiche action DRE », qu'il ne faut pas confondre avec celles du CUCS (Contrat urbain de cohésion sociale). On y apprend que le DRE n'a pas vocation de se substituer au « droit commun ». Ainsi, un enfant placé en mesure d'AEMO (Aide éducative en milieu ouvert) et suivi par l'AGSS de l'UDAF (Association de gestion des services sociaux de l'Union départementale des associations familiales) ne fera pas l'objet d'un suivi par l'ÉPRE. Comprenez qui peut.

Les associations ont découvert avec le DRE une nouvelle source de financement. Financement visiblement provisoire, puisque personne n'est capable de dire au mois d'avril si les actions qui devaient commencer en janvier seront ou non financées. Les associations montent un projet en imaginant qu'il pourra correspondre au besoin de certains enfants, le DRE accepte de financer et les associations se mettent alors à démarcher les écoles et les familles à la recherche d'enfants susceptibles de suivre l'action proposée. On est très loin de l'esprit de « suivi individualisé » imaginé par le législateur.

## ÉCOLE OUVERTE

### Cadre réglementaire

Le dispositif de l'École ouverte, apparu en 1991, est une opération interministérielle (ministères de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité, ministère de la Santé, de la Famille et des Personnes handicapées, ministère délégué à la Ville et à la Rénovation urbaine et fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations) régie par la charte « École ouverte » qui date du 19 décembre 2002. La circulaire 2003-008 du 23 janvier 2003 précise que c'est une « opération qui consiste à ouvrir les collèges et les lycées pendant les vacances scolaires, les mercredis et samedis durant l'année scolaire, pour accueillir des enfants et des jeunes qui ne partent pas ou peu en vacances et qui ne fréquentent pas ou peu les structures locales d'accueil et de loisirs ». Le dispositif était à l'origine destiné aux élèves des zones rurales ou urbaines défavorisées.

L'école ouverte propose « un programme d'activités éducatives : scolaires, culturelles, sportives, de loisirs ». L'objectif est d'instaurer un meilleur climat entre les adultes et les jeunes au sein des établissements du second degré, tout en favorisant un meilleur rapport au savoir. Le collège ou le lycée doit, par cette action, s'ouvrir sur son environnement en articulant les activités proposées « avec des offres éducatives proposées au plan local, notamment dans le cadre du contrat éducatif local, du projet éducatif local et de l'opération "Ville, Vie, Vacances" ».

Deux périodes d'ouverture au moins sont demandées dont l'une, estivale, d'une durée minimale trois semaines ; de 30 à 120 élèves doivent être inscrits pour chaque période afin que le projet soit validé par le Groupe de Pilotage Régional (GPR).

Les intervenants, volontaires, peuvent être multiples : enseignants, autres membres de l'équipe éducative, membres d'associations, étudiants, parents d'élèves, personnes ressources dans divers domaines.

Aux financements nationaux peuvent s'ajouter les participations d'autres organismes ou de collectivités. Des moyens sous forme de personnels, de locaux ou d'équipements peuvent également être mis à disposition. Les chefs d'établissement peuvent contribuer à l'augmentation des moyens de l'opération « École ouverte » par des participations de leur environnement partenarial.

### Commentaires

Pour un enseignant, la participation à l'École ouverte peut permettre de créer des situations de travail idylliques où l'enseignement du français a tout son sens dans le cadre prévu par le dispositif : petits groupes d'élèves, budget plus que confortable, rencontres possibles avec des auteurs ou autres... De multiples projets sont envisageables. Pourtant ce dispositif soulève évidemment quelques questions.

La participation d'un établissement à cette opération est, avant tout, la garantie de recevoir des subventions substantielles, prenant largement en charge les diverses activités proposées aux élèves mais aussi l'achat du matériel nécessaire à ces activités. Les crédits nationaux alloués étaient, en 2003, d'un montant de 6100 euros pour un budget hebdomadaire, forfait indépendant du nombre de jeunes accueillis, et sont actuellement de 1000 € par jour de fonctionnement. Ils peuvent être complétés par divers partenaires locaux et ne comprennent pas les rémunérations des personnels, payés en heures de vacation à 26 € environ. À une époque où un fonctionnaire sur deux partant à la retraite n'est pas remplacé, on peut s'interroger sur ces choix budgétaires... De plus, il peut arriver que la part de la subvention dépensée pour les élèves (entrées dans différentes structures, repas...) soit

diminuée au profit de l'achat de matériel pérenne (ordinateurs, vidéoprojecteurs, livres...), façon pour l'établissement de s'équiper sans grever son budget.

En outre, ce financement n'est pas le seul fait de l'Éducation Nationale. D'autres ministères y participent et l'on peut évidemment se demander quelle contrepartie ils en attendent. Dans ce dispositif, l'école perd sa spécificité et devient un lieu d'accueil parmi d'autres durant les vacances. Faut-il s'inquiéter de voir l'école au service de la politique de la ville et de la sécurité ?

L'école, en mettant en place ce dispositif, devient même un concurrent féroce aux centres de loisirs : elle propose l'entière gratuité de toutes les activités encadrées par des personnels « faisant autorité », puisqu'il s'agit en grande partie des professeurs de l'établissement. Il peut être plus rassurant pour des parents de confier leur enfant à des enseignants plutôt qu'à des étudiants ayant eu le BAFA. Mais un enseignant est-il forcément un bon animateur ?

Se pose également la question du temps de travail des enseignants. Puisque certains acceptent de travailler durant les vacances, pourquoi ne pas étendre cette action à tous ? D'ailleurs, dans de nombreux établissements, l'École ouverte fonctionne sans professeurs. Sans professeurs, l'école, même ouverte, est-elle encore l'école ? On peut également se demander quelle est la part de choix de certains acteurs de ce dispositif, comme les aides-éducateurs par exemple.

## ENSEIGNEMENT D'EXPLORATION « LITTÉRATURE ET SOCIÉTÉ »

### Cadre réglementaire

Dans le cadre de la réforme du lycée dont l'application est prévue à la rentrée de septembre 2010 apparaissent les « enseignements d'exploration ». Ces « nouvelles matières », comme nous les présente le site du « nouveau lycée 2010 », sont décrites dans le *BO* spécial n° 4 du 29 avril 2010. À la question « Qu'est-ce qu'un enseignement d'exploration ? », le site de l'Éducation Nationale répond<sup>11</sup> : « Les enseignements d'exploration nouvellement créés en classe de seconde [...] constituent une aide à l'orientation et ont vocation à faire découvrir aux élèves de nouveaux domaines intellectuels ainsi que les parcours de formation et les activités professionnelles vers lesquels ils ouvrent. Ils sont d'une durée d'une heure et demie chacun, soit 54 heures annuelles, ce qui permet une mise en pratique souple au sein de chaque établissement en fonction des besoins des élèves et des équipes pédagogiques. » Les élèves sont amenés en classe de seconde à choisir deux enseignements d'exploration dont un au moins doit être choisi parmi les deux enseignements d'économie. Le choix du second enseignement est dépendant du lycée où l'élève effectuera sa seconde. Le choix s'effectue donc, selon le lycée, parmi des enseignements aussi divers que « Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion », « Création et innovation technologiques », « Santé et social », « Littérature et société » ; « Création et culture design » ou encore « Éducation physique et sportive ». Le rectorat décide d'ouvrir tel ou tel enseignement selon les « profils » des établissements. Si le lycée comporte des premières et terminales littéraires, il est donc probable que l'enseignement « Littérature et société » soit proposé dans cet établissement. Intéressons-nous maintenant à cet enseignement plus particulièrement puisque – avec celui sur les langues et cultures antiques pour les enseignants de lettres classiques – c'est le seul dans lequel le professeur de français est amené à intervenir. Comme tous les enseignements d'exploration, il a deux objectifs, le premier est de développer des « compétences », le second est de préparer le projet d'orientation de l'élève. Ainsi, dans le programme de cet enseignement présenté dans le *BO* cité plus haut, il « vise à renforcer l'attractivité de la voie littéraire, en montrant aux élèves l'intérêt, l'utilité sociale et la diversité des débouchés d'une formation humaniste au sens large et moderne du terme ». Il est présenté sous forme de « domaines d'exploration ». Les professeurs choisissent deux ou trois domaines d'exploration parmi six domaines<sup>12</sup>. Des « modalités pédagogiques » sont précisées. « En rupture avec les formes plus traditionnelles de l'enseignement en classe de seconde », cet enseignement d'exploration doit offrir l'opportunité « de mettre en œuvre des démarches codisciplinaires ouvertes à l'innovation pédagogique », « de permettre aux élèves de réaliser certaines productions et de développer leur créativité » ou encore « d'engager des partenariats permettant une découverte, en situation, des formations et champs professionnels ouverts aux élèves issus de la voie littéraire ».

### Commentaire

Les domaines d'exploration de l'enseignement « Littérature et société » sont très intéressants et riches, stimulants et ouverts. Ils permettent d'aborder des

---

11. Les citations qui suivent sont issues du site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr) sous l'onglet « Questions sur la réforme du lycée », article daté du 21/01/10.

12. Citons : « Écrire pour changer le monde : l'écrivain et les grands débats de société » ; « Des tablettes d'argile à l'écran numérique : l'aventure du livre et de l'écrit » ; « Images et langages : donner à voir, se faire entendre ».

documents de toute nature, de faire réfléchir et travailler les élèves sur les fonctions de la littérature prise au sens large, du langage en somme, dans notre société et de les rendre acteurs de cette réflexion (ce qui n'est pas le cas des nouveaux programmes de français en seconde et première en consultation ce printemps).

Mais, comme d'autres dispositifs apparus ces dernières années au lycée, les moyens accordés rendent leur réalisation bien difficile et le contexte global d'apparition de ces dispositifs donne à penser que les intentions pédagogiques annoncées cachent des motifs moins glorieux. Dans le contexte particulier de cette réforme, les enseignements d'exploration facilitent pêle-mêle, à leur petit niveau, les suppressions de poste et la réduction horaire de l'offre d'enseignement, la mise en place de la bivalence, la décentralisation et les différences entre établissements.

C'est encore une vision utilitariste de la discipline et plus généralement de l'école que ce nouveau dispositif pourrait bien favoriser. Dans le programme de cet enseignement, certains termes ou champs lexicaux reviennent ainsi avec une insistance suspecte. Le terme « compétences » revient 25 fois en 9 pages. À chaque domaine d'exploration correspond un certain nombre de compétences visées. Et l'esprit bien vient à se demander si cette insistance sur les « compétences » par rapport aux « connaissances », priorité déjà présente dans le socle commun du collège, n'est pas simplement là pour permettre une évaluation vague et inégale selon les établissements. Car justement les modalités d'évaluation des enseignements d'exploration sont particulièrement floues. Chaque domaine d'exploration doit être envisagé « dans une perspective à la fois historique et critique ». L'objectif étant bien sûr que le professeur d'histoire comme le professeur de français puisse s'y retrouver. Mais il y a forcément un moment où le professeur qui a en charge cet enseignement va devoir enseigner une discipline qui n'est pas la sienne. Sans compter qu'il doit savoir aborder tous les aspects des études littéraires, du droit à l'ethnologie en passant par la communication. S'éloignant toujours plus de ce qui faisait le cœur de la discipline française, la maîtrise du langage et notamment des mots à l'écrit, l'enseignement « Littérature et société » intègre en fait tout ce que la discipline a absorbé ces dernières années : analyse de l'image, des médias, oral, communication, histoire des arts, interdisciplinarité, TICE, aide à l'orientation... Ici un professeur de français enseigne l'histoire ou la sociologie, ailleurs un professeur d'économie enseigne la gestion, un professeur de physique enseigne la chimie de laboratoire, chaque enseignement d'exploration amène l'enseignant à enseigner ce pour quoi il n'a pas été formé. Certes, il serait ridicule de s'arc-bouter sur une conception étroite de sa discipline, produit d'une adaptation historique permanente aux besoins de la société, mais certaines évolutions semblent n'avoir d'autres mobiles qu'économiques, au détriment de la structuration de la pensée. L'esprit même des enseignements d'exploration qui consiste à justifier des « domaines intellectuels » par leurs « débouchés » ou les « parcours de formation auxquels ils ouvrent » et par leur capacité à développer des « compétences visées », utiles dans des métiers précis, bouscule puissamment le sens de l'école.

L'école n'est plus là pour assurer à tous les citoyens une éducation commune. Il s'agit de « tisser des liens » avec des « partenaires » locaux en choisissant des contenus selon le projet de l'établissement et en les adaptant aux projets individuels. D'où l'insistance sur le champ lexical de la « liberté » de l'enseignant doublé paradoxalement du champ lexical tout aussi présent de « l'adaptation ».

# ESPACE NUMÉRIQUE DE TRAVAIL

## Cadre réglementaire

Le site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr) définit ainsi les espaces numériques de travail :

Un espace ou environnement numérique de travail (ENT) est un ensemble de services en ligne mis à la disposition de la communauté éducative. Chaque personne dispose d'un espace personnalisé qui rassemble ce dont elle a besoin pour travailler, apprendre ou accompagner la scolarité de ses enfants.

Élèves, professeurs, parents, intervenants de collectivités territoriales peuvent accéder à ces bureaux virtuels depuis n'importe quel ordinateur connecté à internet. Ils y trouvent des informations sur la vie scolaire, des éléments de cours mis à la disposition par les professeurs, des exercices, leur emploi du temps, etc. Le rôle de chacun est respecté.

La circulaire du 9 septembre 2005 sur « Les technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire » (BO n° 34 du 22 septembre 2005) appelait à un « déploiement d'espaces numériques de travail » permettant d'assurer « un accès ergonomique et performant aux outils et aux services adaptés aux besoins des différentes catégories d'utilisateurs (élèves, enseignants, administration, parents...) ». La circulaire de rentrée du 16 mars 2010 (BO n° 11 du 18 mars 2010) fait de la généralisation des ENT et du cahier de textes numérique une priorité.

Réalisé en partenariat avec les collectivités locales, le développement des ENT devra s'appuyer sur le développement d'actions de formation et d'accompagnement appropriées.

Les établissements disposant d'un ENT devront développer les accès à un nombre croissant de services à vocation pédagogique (manuels numériques, ressources numériques, services d'orientation notamment).

Les chefs d'établissement jouent un rôle clé à la fois pour le développement et l'enrichissement des ENT et pour le maintien de la qualité de leur contenu sous la responsabilité de l'Éducation nationale.

Le cahier de textes numérique, qui facilite l'individualisation des activités demandées aux élèves, devra être généralisé dans tous les établissements à la rentrée 2010. L'utilisation du cahier de textes numérique au lieu du cahier de textes papier devra être effective à la rentrée 2011 dans tous les établissements. Une circulaire, remplaçant celle de 1961, précisera les conditions d'utilisation du cahier de textes numérique.

## Commentaire

Les ENT ont vocation, aux yeux du ministère, à devenir un outil – voire le seul – de communication et de gestion au sein de chaque établissement en interconnexion directe avec les services hiérarchiques. Ces espaces numériques de travail sont aussi déclinés, annoncés et revendiqués comme des outils de management<sup>13</sup>. Le chef d'établissement y exerce un rôle central, tant dans la mise en œuvre des contenus que dans le contrôle des données déposées.

De toute évidence, il s'agit, bien évidemment, d'un marché énorme et les éditeurs de logiciels, d'interfaces et d'applications dédiés à ces ENT rivalisent pour vanter les multiples services offerts. Se pose donc la question du financement des matériels et, à plus ou moins court terme, devront être définies les modalités de maintenance de ces réseaux.

---

13. Voir à ce sujet une petite vidéo éclairante, intitulée « L'ENT, un outil de management » : [http://www.la-lettre-ent.com/010\\_danel.php#MiddlePages](http://www.la-lettre-ent.com/010_danel.php#MiddlePages).

Sur un plan relationnel, ces espaces de travail misent sur une plus grande communication « élève-professeur » et sur une « transparence », grâce à des outils comme le cahier de textes électronique et le suivi des devoirs et des notes en temps réel, qui renforceraient les échanges entre parents, enseignants et élèves. Cette idée peut paraître séduisante mais, à bien y regarder, se profile un mode de rapport très impersonnel, sous-tendu par une quasi constante surveillance du travail de l'élève et – en perspective – de l'enseignant. L'idée du cahier de textes numérique s'impose comme une évidence, une avancée sans appel, balayant toute forme de réflexion quant aux enjeux et aux conséquences. De même l'idée de communiquer *via* l'ENT semble aller de soi, en oubliant l'impossibilité de garantir de façon optimale la sécurité des données sur un réseau de ce genre.

La volonté de centraliser les espaces de stockage de données pédagogiques, de diffusion des cours mais aussi ceux des échanges entre élèves et enseignants, des productions écrites des élèves... peut aussi être analysée comme une tentative de mise en ordre face à la multiplication des blogs de classe, des espaces personnels créés par des enseignants qui échappent à cette logique de centralisation et, *a contrario*, se déclinent sur un mode proliférant et peu hiérarchisé.

Il semble donc fondamental d'interroger ces nouveaux espaces qui posent de façon accrue la question de la fracture (sociale et numérique) mais aussi celle de la liberté de l'enseignant face à l'outil qui programme un modèle de communication – et un modèle de société – extrêmement centralisé. Il semble de toute première importance de pouvoir refuser de s'inscrire aveuglément dans un modèle véhiculant des valeurs que nous ne partageons pas.

# HISTOIRE DES ARTS

## Cadre réglementaire

Depuis septembre 2009, un nouvel enseignement transdisciplinaire a fait son entrée dans les premier et second degrés : l'histoire des arts. C'est le *BO* n° 32 du 28 août 2008 qui définit l'organisation de cet enseignement à l'école, au collège et aux lycées (général, technologique et professionnel).

Cet enseignement obligatoire s'appuie sur trois piliers :

- des « périodes historiques » ;
- « six grands domaines artistiques » ;
- une « liste de référence » pour l'école primaire ou des « listes de thématiques » pour le collège et les lycées.

Si les contenus des deux premiers piliers sont relativement stables d'un degré à l'autre, celui du troisième est, en revanche, particulièrement dense. Pour l'école, c'est une liste de référence découpée en cinq rubriques historiques proposant chacune une liste de supports spécifiques et adéquats. Pour le collège, c'est une liste de six thématiques (« arts, créations, cultures », « arts, espace, temps », « arts, États et pouvoir », « arts, mythes et religions », « arts, techniques, expressions » et « arts, ruptures, continuités ») et, pour le lycée, quatre grands champs d'étude (champs « anthropologique », « historique et social », « technique » et « esthétique »).

Au collège, chaque thématique contient trois pistes d'étude et des repères ; au lycée, les quatre champs sont divisés en trois ou quatre thématiques subdivisées chacune en trois pistes d'étude. Le *BO* précise que « les thématiques sont librement choisies par les professeurs dans la liste [...] qu'ils peuvent compléter ».

L'objectif de cet enseignement est de donner à chacun la conscience « d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde ».

Au collège et au lycée, la mise en œuvre de cet enseignement se fait sur proposition du conseil pédagogique<sup>14</sup> et, à l'école primaire, elle est laissée aux soins de l'équipe pédagogique.

De plus, cet enseignement s'inscrit dans une logique partenariale et le *BO* propose une longue liste des différents partenaires possibles : « institutions artistiques et culturelles de l'état », associations et acteurs « qualifiés et habilités des domaines artistiques et culturels »...

L'élève, quant à lui, « garde mémoire de son parcours dans un "cahier personnel d'histoire des arts" » et sera évalué à chaque niveau scolaire. L'histoire des arts fait « l'objet d'une validation au niveau du Primaire et du Collège aux paliers définis dans *Le livret de compétences et de connaissances* et « d'une épreuve obligatoire au diplôme national du brevet ».

## Commentaire

Ce nouvel enseignement transdisciplinaire soulève une quantité de questions et porte même en lui quelques contradictions.

On peut, tout d'abord, pointer le fait qu'en collège et en lycée, la seule proposition du conseil pédagogique laisse à une minorité le soin de décider de ce qui

---

14. Si le décret 2010-99 du 27 janvier 2010 (cf. *BO* n° 1 du 4 février 2010), chargé de modifier le précédent code de l'éducation, définit le conseil pédagogique comme une instance de consultation et de propositions qui doit se réunir au moins trois fois dans l'année, il laisse au chef d'établissement le soin d'en désigner les membres réguliers et lui donne aussi la possibilité de convoquer n'importe quel agent susceptible d'éclairer le conseil sur l'une des questions qui relèvent de ses charges : la « coordination des enseignements », « la notation et l'évaluation des activités scolaires », « l'organisation des enseignements en groupes de compétences », les « dispositifs d'aide et de soutien », l'organisation de « l'accompagnement personnalisé », « les propositions d'expérimentation pédagogique »...

sera mis en place dans l'établissement, accentuant davantage le déséquilibre instauré entre les différentes disciplines porteuses de l'enseignement (l'histoire-géographie servant en quelque sorte de discipline cadre en raison du découpage de son programme).

Sur un plan pédagogique et didactique, cet enseignement construit une transdisciplinarité acrobatique : il contraint des enseignants de différentes disciplines à un minimum d'alignement des savoirs et des programmes, au détriment des choix que chacun devrait pouvoir effectuer au regard de la didactique de sa discipline et des rythmes d'apprentissage des élèves.

Plus prosaïquement, l'autonomie et la liberté accordées aux équipes et conseil pédagogiques pour la mise en place de ce nouvel enseignement impliquent un temps de travail, de concertation et de planification considérable et surtout supplémentaire. Aucune heure, dans l'emploi du temps de l'enseignant, n'est allouée à la mise en place, à l'organisation et au suivi de cet enseignement. C'est donc un temps venant s'ajouter à tant d'autres qui ne cessent de modifier et de redéfinir sensiblement le temps de travail de l'enseignant.

Par ailleurs, si cet enseignement vise à coordonner les différents apprentissages et pratiques artistiques et culturelles de l'école, et donc à y créer une certaine cohérence, cette cohérence est-elle nécessairement visible, en réception, pour l'enseignant, ou pire pour l'élève ? En effet, si l'on observe le nouveau programme de la classe de français du collège, on voit confusément apparaître deux rubriques (la lecture de l'image, les technologies de l'information et de la communication) relevant toutes deux, potentiellement, de l'histoire des arts (faisant elle aussi l'objet d'une autre rubrique). Cette suratomisation est-elle vraiment un gage de lisibilité et de cohérence ?

Ajoutons à cela le fait que le programme de cet enseignement est fort ambitieux ; on peut recenser, par exemple, pour le seul domaine « arts du visuel » toutes les pratiques artistiques suivantes : « arts plastiques (architecture, peinture, sculpture, dessin et arts graphiques, photographie, etc.) ; illustration, bande dessinée. Cinéma, audiovisuel, vidéo, montages photographiques, dessins animés, et autres images. Arts numériques. *Pocket films*. Jeux vidéo, etc. ». À tant vouloir classer, on s'y perd un peu...

À la lumière de ce qui précède, on peut douter que l'élève (pourtant seul destinataire de tout cela) parvienne à construire une quelconque cohérence ou la moindre continuité dans cet apprentissage décousu de l'art. Pire, son seul « cahier personnel d'histoire des arts » (à conserver idéalement d'une année sur l'autre) pourra-t-il lui permettre de reconstruire ce faisceau artistique et thématique éclaté aux quatre vents des disciplines ?

Enfin, on peut fortement déplorer la logique partenariale dans laquelle s'inscrit cet enseignement ; une logique de projets et de dossiers toujours plus présente à l'école (voir la fiche « classe à PAC »), transformant les enseignants en quémandeurs de fonds (entre autres privés) pour sorties scolaires.

## ITINÉRAIRES DE DÉCOUVERTE

### Cadre réglementaire

Le dispositif des itinéraires de découverte est institué par l'arrêté du 14-1-2002 (JO du 10-2-2002) qui les inclut dans les enseignements obligatoires. Les modalités de leur mise en œuvre sont précisées dans la circulaire de rentrée du 10-04-2002.

Les itinéraires de découverte s'inscrivent dans la continuité des parcours diversifiés et des travaux croisés qui, depuis quelques années, ont installé ou confirmé les pratiques interdisciplinaires au collège. Les itinéraires de découverte visent à généraliser ces pratiques, en les référant explicitement aux programmes des différentes disciplines.

Les itinéraires de découverte sont destinés aux élèves des deux années du cycle central du collège (5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>). Ils sont inscrits à l'emploi du temps des élèves à raison de deux heures hebdomadaires. Ils s'articulent à des disciplines dont ils permettent de moduler l'horaire : « Pour chaque discipline est défini un horaire minimal et un horaire possible avec les itinéraires de découverte. » L'annexe de la circulaire insiste sur ce point au moyen d'un exemple :

Un élève de 5<sup>e</sup> qui choisirait un itinéraire de découverte dans le domaine Arts et humanités intégrant les disciplines français et arts plastiques, verrait son horaire de français passer de 4 à 5 heures par semaine et son horaire d'arts plastiques de 1 heure à 2 heures.

Les élèves doivent pouvoir choisir et effectuer plusieurs itinéraires durant les deux années.

Pour faire pleinement jouer la dynamique de choix qui caractérise ce temps d'enseignement, chaque collège devra offrir, sur le temps du cycle central, un ou plusieurs itinéraires de découverte dans chacun des quatre domaines thématiques suivants : la nature et le corps humain, les arts et les humanités, les langues et les civilisations, la création et les techniques.

Il s'agit de travailler en mobilisant des compétences transversales, en créant des liens entre les disciplines pour faire percevoir la cohérence des apprentissages.

L'annexe de la circulaire accorde aux établissements une certaine autonomie dans la mise en œuvre et prévoit des « modalités d'intervention diversifiées des professeurs » :

On pourra ainsi retenir :

- en dehors de la présence des élèves, un temps pour que les professeurs assurent collectivement préparation, régulation et évaluation du dispositif ;
- avec les élèves, à côté de temps d'enseignement collectif (totalité de l'effectif du groupe constitué), des temps plus proches d'un accompagnement individuel, durant lesquels les professeurs interviennent auprès de petits groupes d'élèves ;
- et/ou des temps de co-animation rassemblant les élèves autour de 2 professeurs ;
- enfin, des temps au cours desquels le professeur documentaliste peut apporter sa contribution au travail engagé et exploiter au mieux les ressources du CDI.

Les élèves sont évalués sur l'appropriation de savoirs, l'appropriation de savoir-faire, l'apprentissage de l'autonomie et sur leur aptitude au travail collectif.

## Commentaire

Les IDD ont souvent permis d'exercer l'interdisciplinarité au travers de projets innovants. C'est un lieu de liberté professionnelle qui permet de travailler des savoirs et savoir-faire sous un autre angle. Des élèves ont eu l'occasion de révéler des talents, des aptitudes, ou simplement de prendre confiance en eux.

Les IDD ont aussi à leur actif la reconnaissance de la concertation : il est possible aux enseignants d'utiliser une partie de l'horaire pour travailler à la conception et à la réalisation de leur projet. Le fait est suffisamment rare pour être souligné.

Mais là comme ailleurs, la gestion des moyens bat en brèche les intentions affichées. La confection des services des enseignants s'accompagne de calculs serrés qui font qu'au final, les heures d'IDD servent d'abord à combler des services. Cette tendance n'a fait que s'accroître avec la diminution des dotations. Un IDD peut ainsi être réduit à une seule matière et à une seule personne : on est loin du choix qui devait être proposé aux élèves.

Que deviennent les IDD ? Aucun texte ne dit leur disparition. Rappelons que, selon les termes de l'arrêté fondateur, ils font partie des enseignements obligatoires... Que penser alors de la circulaire n° 2003-050 du 28 mars 2003 qui, évoquant les travaux personnels encadrés (TPE), les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) et les itinéraires de découverte (IDD)<sup>15</sup>, annonce : « Les innovations pédagogiques introduites au cours des dernières années demeurent d'actualité, mais leur consolidation implique la prise en compte des conditions locales de mise en œuvre » ? Tout est dans le « mais » et dans l'hypocrisie du terme « consolidation » : ou un élève de 5<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> bénéficie d'itinéraires de découverte, ou il n'en a pas, mais on ne voit pas ce pourraient être des IDD « consolidés ». On trouve encore une allusion aux IDD dans la circulaire de rentrée de 2004, et depuis, plus rien. Cela autorise les établissements à les mettre en œuvre de façon partielle, ou plus du tout, en fonction « des conditions locales ». Les IDD se confondent parfois avec les accompagnements personnalisés qui peuvent avoir lieu aux mêmes heures et avec les mêmes intervenants : d'anciens IDD deviennent de nouveaux accompagnements. Le site Éduscol entérine d'ailleurs subrepticement ce glissement : « Dans certaines situations, pour des élèves en grande difficulté, les moyens dévolus aux IDD peuvent être utilisés pour une aide individualisée<sup>16</sup>. »

Avant les IDD, chaque discipline disposait d'un horaire plancher et d'un horaire plafond ; en français, le plancher était à 4 heures, le plafond à 5, 5 heures. Les moyens alloués aux établissements leur permettaient d'augmenter les horaires d'une ou de plusieurs disciplines de leur choix. À l'instauration des IDD, une demi-heure supplémentaire a été affectée à la dotation horaire globale des classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, mais les horaires des disciplines ont tous été ramenés au plancher. Aujourd'hui, la demi-heure a aussi disparu. Que les disciplines versent leur écot à l'interdisciplinarité, cela peut se défendre, pédagogiquement parlant. Mais quand disparaît le dispositif interdisciplinaire, il ne reste que la logique comptable de diminution des budgets.

---

15. Les points communs entre ces trois dispositifs nous ont amenés à choisir de n'en traiter qu'un et si nous avons choisi les IDD, c'est parce qu'il marque plus clairement que les autres le destin précaire et l'instrumentalisation à d'autres fins des dispositifs.

16. L'arrêté et la circulaire de 2002 posaient au contraire clairement les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme distincts des itinéraires de découverte, et relevant d'autres moyens. Les textes du site Éduscol n'ont pas de valeur réglementaire ; ils sont une reformulation, souvent utile, opérationnelle, des textes officiels. Dans le cas présent, ils sont suspects...

# LIVRET PERSONNEL DE COMPÉTENCES

## Cadre réglementaire

Le livret personnel de compétences est le document qui enregistre pour chaque élève, du début à la fin de la scolarité obligatoire, les acquis du socle commun des connaissances et des compétences. Ce livret est défini par le décret n° 2007-860 du 14 mai 2007 (BO n° 22 du 7 juin 2007).

Le livret personnel de compétences est établi pour chaque élève selon un modèle national fixé par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. Il permet à l'élève, à ses parents ou représentants légaux et aux enseignants de suivre la validation progressive des connaissances et compétences du socle commun défini par l'annexe à la section première du chapitre II du titre II du livre 1<sup>er</sup> de la partie réglementaire du code de l'éducation.

Il est renseigné à trois « paliers » : la fin du cycle des apprentissages fondamentaux (CE1) pour trois des compétences du socle (maîtrise de la langue française, principaux éléments de mathématiques et compétences sociales et civiques), la fin de l'école primaire et la fin du collège pour l'ensemble des sept compétences. Des documents modèles nationaux sont fournis pour chaque palier.

En école primaire, le livret de compétences est une partie du livret scolaire. Au collège, outre la validation des compétences du socle, le livret contient des « attestations mentionnées sur une liste définie par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale » ; actuellement il s'agit des attestations de sécurité routière premier et second niveaux, du certificat « Prévention et secours civiques de niveau 1 » et du brevet informatique et internet (B2i) « École » et « Collège ».

À compter de juin 2011, le livret personnel de compétences sera pris en compte pour l'attribution du Diplôme National du Brevet (arrêté du 9 juillet 2009, BO n° 31 du 27 août 2009).

La note de service n° 2009-128 du 13 juillet 2009 (Évaluation en collège et en lycée professionnel préparant au diplôme national du brevet, encart du BO n° 40 du 29 octobre 2009) comporte en annexe le document modèle intitulé « Attestation de maîtrise<sup>17</sup> des connaissances et compétences du socle commun au palier 3 » (dont une version modifiée est parue au BO n° 45 du 3 décembre 2009). La même note insiste sur la nécessité d'une concertation entre enseignants et souligne que le chef d'établissement a le dernier mot.

Enfin, il est recommandé d'utiliser les « outils mis en ligne sur le site Éduscol, préparés par l'IGEN ».

## Commentaire

À l'école, le livret de compétences, inclus dans un livret scolaire déjà bien lourd, n'est pas pour alléger les tâches de l'enseignant. Pour la maîtrise de la langue, la fiche se divise en six rubriques qui correspondent aux « capacités » et aux « connaissances » du socle. Dans chaque rubrique, chaque item est à évaluer séparément : pas moins de 23 cases à cocher pour la maîtrise de la langue en CE2, 29 en CM2. Pas de mention d'un nombre d'items nécessaires pour la validation globale de la compétence, qui se fait en conseil des maîtres. Au final, un dispositif

---

17. « Maîtrise » et non « maitrise » : notons au passage que ces documents officiels (dont les élèves et les familles auront copie) ignorent les recommandations publiées au *Bulletin Officiel* du Ministère de l'Éducation Nationale hors série n° 3 du 19 juin 2008, qui précise que « l'orthographe révisée est la référence », et celles du BO spécial n° 6 du 28 août 2008, qui indique que « pour l'enseignement de la langue française, le professeur tient compte des rectifications orthographiques proposées par le Rapport du Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française ».

bien lourd pour une efficacité discutable, car qui va réellement se servir de ces informations ?

Au palier 3 (collège), pour la même compétence, l'attestation reprend les « capacités » du socle dans le même ordre et dans les mêmes termes ; chaque rubrique se décline, comme aux paliers 1 et 2, en items (reprenant à la lettre le texte du socle), mais la rubrique est à cocher globalement, et ensuite la compétence.

Parmi les outils publiés par Éduscol figure pour le collège un document de septembre 2009 intitulé « Grilles de référence palier 3 » qui rappelle, en introduction à la partie sur la maîtrise de la langue (compétence 1), la transversalité de ladite compétence... tout en marquant en note un territoire réservé au français :

L'évaluation se fera en toutes disciplines, dans les activités ordinaires de la classe. Toutefois, certaines capacités sont à évaluer seulement en cours de français (cf. phrases en italique).

La mention en italique « Cette capacité est à évaluer en cours de français » apparaît en face de 3 items : « lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture » ; « dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres) » ; « utiliser des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique ». Comment interpréter cette précision ? Sachant que l'outil a été validé par l'Inspection Générale, faut-il y voir une mesure de protection de la discipline face à un risque de dilution dans le socle ? Ou au contraire une insistance *a contrario* sur le fait que la maîtrise du français concerne tous les enseignements ?

Autre interrogation : le but est-il d'en finir avec la sacrosainte note, qui a prouvé ses limites, et de lui substituer une forme d'évaluation innovante ? Mais alors, pourquoi maintenir, au brevet, les notes (contrôle continu, examen terminal) en même temps que les attestations du livret ?

Pour l'heure, l'établissement du livret de compétences est bien une tâche supplémentaire requérant une concertation pour laquelle, bien entendu, aucun moyen n'est attribué. Mais il faut bien cocher les cases... Alors on s'accommode de cette nouvelle injonction ; tel chef d'établissement, dans le souci de simplifier la procédure, met en œuvre, à l'issue d'une réunion avec les professeurs principaux, une répartition des cases à cocher entre les différentes disciplines ; au professeur de français échoient la maîtrise de la langue et l'item « repères littéraires » de la compétence 5 (culture humaniste). Au détriment de la transversalité, le résultat est un tableau qui ne manque pas d'être lu comme une hiérarchisation des disciplines : le nombre de cases à cocher est interprété comme un indice de l'importance de la discipline. « Cases à cocher » rime avec querelles de clocher.

## PARCOURS DE DÉCOUVERTE DES MÉTIERS ET DES FORMATIONS

### Cadre réglementaire

L'éducation à l'orientation à l'école a pour cadre la nouvelle loi d'orientation pour l'avenir de l'École de 2005. Cette éducation est clairement liée au socle commun de connaissances et de compétences puisqu'elle s'inscrit dans la compétence 7 consacrée à l'autonomie et à l'initiative. Depuis, d'autres textes officiels sont venus enrichir, sinon infléchir sensiblement, les orientations du premier.

En premier lieu figure le traité de Lisbonne de 2007 qui fait de l'orientation à l'école une affaire européenne et qui définit un certain nombre d'indicateurs de politique publique : le fait que « tout jeune doit atteindre au moins une certification de niveau V, 80 % le niveau du baccalauréat », la parité filles-garçons dans les séries scientifiques et technologiques, « 5 % des meilleurs élèves de chaque lycée doivent pouvoir rejoindre une classe préparatoire aux grandes écoles, un grand établissement ou une université technologique » ; et tout cela afin « de donner corps au principe de l'égalité des chances ».

Le BO n° 29 du 17 juillet 2008 s'est attaché à mettre en application les directives du traité de Lisbonne et peut être considéré à cette fin comme le véritable texte de référence de l'apprentissage de l'orientation à l'école. Ce texte définit la nouvelle politique d'orientation à l'école (appelée « Parcours de Découverte des Métiers et des Formations ») entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2009 dans tous les collèges et les lycées. Le PDMF se veut une mise en cohérence de toutes les actions existant à l'école, c'est pourquoi le texte s'organise en 15 fiches-repères proposant une progression pluriannuelle de la classe de 5<sup>e</sup> à la terminale (repères 5 à 12).

Le PDMF prend appui sur des « étapes métiers » et des « temps forts » liés à chacun des paliers d'orientation et organisés par l'établissement, il met en application le principe de « formation tout au long de la vie » visant trois objectifs : la découverte des métiers, la découverte des formations, l'autoévaluation et connaissance de soi. Chaque fiche énonce, pour chaque niveau du cursus, des pistes de travail et donne des exemples de réalisations à proposer aux élèves.

Le texte rappelle aussi que le PDMF rassemble un grand nombre d'acteurs : toute l'équipe éducative, le conseiller d'orientation-psychologue, les parents ainsi que des partenaires extérieurs. Le professeur principal n'est donc pas le seul concerné et tous les enseignants « choisissent librement des temps d'apprentissage en fonction de leur propre progression pédagogique » (repère 5).

Enfin, le texte rappelle les différents dispositifs liés au PDMF : l'option découverte professionnelle de 3 ou 6 heures (« champ ouvert aux entreprises, aux branches professionnelles, aux partenaires du monde économique », repère 8), l'entretien personnalisé d'orientation et l'orientation active.

Le repère n° 2 est plus spécifiquement consacré au POF, « Passeport orientation formation » (appelé aussi « passeport numérique pour l'orientation ») que chaque élève doit posséder et renseigner tout au long de son éducation à l'orientation, soit de la 5<sup>e</sup> à la terminale. Il s'inspire du « Webclasser » de l'Onisep qui peut d'ailleurs se substituer au passeport numérique.

Cet espace numérique dédié à l'orientation peut également recueillir des données plus personnelles sur l'élève (activités menées dans le cadre « de la vie de la cité ou de (la) famille ») et être consulté par l'équipe pédagogique qui en « encourage la tenue à jour ».

Pour finir, notons que cette question de l'orientation tout au long de la vie (débatue lors de la présidence française de l'union européenne) a conduit à la rédaction d'une résolution adoptée par Bruxelles le 21 novembre 2008.

## **Commentaire**

Face à cette nouvelle politique d'orientation, les réserves sont multiples. Tout d'abord, on constate un partenariat toujours plus troublant avec le monde de l'entreprise et une transformation de l'école qui n'est plus envisagée comme un lieu de savoirs, de connaissances et de formation du citoyen mais comme l'espace de formation du futur travailleur.

Et ce nouvel espace de formation donne le vertige quand on voit, d'une part qu'il se place dans une perspective européenne, d'autre part qu'il programme déjà un apprentissage (bien précoce pour un enfant) de la flexibilité au travail (« capacité d'adaptation aux évolutions sociales et professionnelles »). On prépare ainsi l'élève à entrer dans la société du travail et du libéralisme économique, même si le texte se défend de cela en prétendant répondre à la stratégie du traité de Lisbonne visant « à faire de l'Europe une société de la connaissance ».

Dans cette perspective-là, on peut sourire, ou peut-être s'indigner, du principe de l'égalité des chances brandi par le texte cadre et défini en ces termes : que « 5 % des meilleurs élèves de chaque lycée » puissent accéder à une grande école ; que les élèves, lors de leur parcours, aient conscience « de l'égalité des dignités des différents secteurs professionnels ».

On peut aussi émettre des réserves sur le contenu du POF, et plus encore sur celui du « livret de compétences » défini par une circulaire du 28 décembre 2009 (BO n° 1 du 7 janvier 2010) et mis en œuvre à titre expérimental jusqu'en juin 2012. Ce livret prévoit « d'enregistrer » et « de retracer » (verbes utilisés dans l'article 11 de la « loi relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie » du 24 novembre 2009, à laquelle la circulaire se réfère) les expériences de l'élève en matière d'orientation, aussi bien dans le cadre scolaire que « dans le cadre associatif ou privé, notamment familial ». Si les expériences familiales sont amenées à être valorisées dans un tel livret, la prétendue égalité des chances voulue sera-t-elle réelle ? Disons entre un fils de chef d'entreprise et un fils d'ouvrier au chômage ?

Que doit-on penser aussi du fait que toutes les disciplines scolaires, sans exception, soient amenées à s'exhiber comme « des domaines d'études » ou « des métiers » (repère 6) ? Est-ce la meilleure réponse qui soit à la demande sociale actuelle en termes d'économie, de culture ou même de formation du citoyen ?

D'une manière plus triviale, si toutes les disciplines sont désormais mises à contribution pour ce PDMF, il y a de fortes chances pour que les heures de vie de classe (si utiles au dialogue avec l'élève sur sa scolarité et son possible avenir) et donc le rôle de professeur principal soient amenés à disparaître.

Et cet enseignement de l'orientation s'ajoute à la désormais longue liste des nouvelles missions du professeur...

## PROGRAMMES PERSONNALISÉS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

### Cadre réglementaire

Ce dispositif que sont les programmes personnalisés de réussite éducative (BO n° 31 du 31 juillet 2006) est la mesure essentielle de la mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (avril 2005). Cette loi fait obligation à l'école de garantir à tous les élèves l'acquisition des compétences du socle commun et, en conséquence, de proposer des aides autant que de besoin. Les élèves qui manifestent des difficultés dans les acquisitions nécessaires à chaque palier déterminé dans la maîtrise de ce socle commun (à l'école primaire et au collège) doivent se voir proposer un PPRE.

Ils peuvent intervenir à tout moment de la scolarité, pour une durée variable et selon les besoins des élèves concernés ; ils doivent donner lieu à l'élaboration d'un document écrit qui prend une valeur contractuelle, engageant le (ou les) enseignant(s), les parents, l'élève lui-même, et le cas échéant les professionnels qui hors temps scolaire, peuvent accompagner l'enfant (éducation, santé). Ce document doit formaliser les objectifs de l'aide (qui est pédagogique), les modalités de sa mise en œuvre, avec des évaluations de début et de fin d'aide. Le PPRE a aussi pour mission de mettre en cohérence, si besoin pour certains élèves, les différents types d'aide, voire de compensation, mis en place : accompagnement éducatif, stages de mise à niveau, aides spécialisées assurées par des enseignants spécialisés (de réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) à l'école primaire dans le temps scolaire, aides personnalisées assurées par les enseignants de l'école primaire hors temps scolaire, PAI (projet d'accueil individualisé) pour les élèves malades, PPS (projet personnalisé de scolarisation) pour les élèves handicapés... et éventuellement, les aides mises en place au sein de la classe par l'enseignant.

Le chef d'établissement (directeur d'école, principal de collège) est garant de l'élaboration et de la mise en œuvre des PPRE.

Ce cadre réglementaire doit se lire en cohérence avec les recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union Européenne (10 novembre 2005) :

Au terme de la période obligatoire d'enseignement ou de formation, les jeunes devraient avoir acquis un niveau de compétences clés leur permettant d'entrer dans la vie adulte. Ils devraient ensuite les développer, les entretenir et les tenir à jour au travers de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie.

### Commentaire

Malgré la multiplicité des outils d'évaluation proposés par le Ministère ([www.banquoutils.education.gouv.fr](http://www.banquoutils.education.gouv.fr)), reste la question de l'identification de la nature de la difficulté : difficulté normalement liée à l'apprentissage visé, difficulté passagère, difficulté durable et persistante, difficulté consécutive à un trouble de l'apprentissage ? Cette question est d'autant plus problématique que les PPRE sont destinés aux élèves ne maîtrisant pas les compétences du socle commun telles que définies pour le palier de scolarisation dont ils relèvent. Ce qui induit à penser qu'il s'agit d'élèves dont la difficulté risque d'être, pour le moins, résistante. D'ailleurs, une analyse rapide de cahiers d'évaluation de fin de CE1 (juin 2009) montre bien l'écart des performances entre les élèves repérés comme maîtrisant les compétences du socle commun (qui peuvent d'ailleurs rencontrer également des difficultés), et les autres.

Les préconisations pour l'élaboration des PPRE posent qu'il s'agit d'engager une action spécifique, intensive et de courte durée, à partir d'objectifs de progrès à court terme, choisis comme les plus significatifs. Encore plus rude est donc la tâche.

D'autre part, la mise en œuvre de ce dispositif et sa contractualisation peuvent paraître d'une réelle lourdeur (rédaction, entretien avec les parents, l'élève, rencontre avec d'autres professionnels) ; effectivement la conception et la mise en œuvre d'un PPRE mobilisent beaucoup d'énergie, mais c'est cette contractualisation qui permet d'afficher que l'école, le collège, satisfont à leurs obligations, appliquent la loi. Que nul ne peut engager un quelconque recours s'il apparaît que tel ou tel élève n'a pas atteint les compétences du socle commun. Les PPRE engagent l'école dans un service d'aide à la personne et risquent de ne plus laisser le temps aux acteurs de l'école de s'intéresser, au fil de chaque apprentissage, aux difficultés que celui-ci ne peut que générer.

## PROJET PERSONNALISÉ DE SCOLARISATION

### Cadre réglementaire

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) est le plan de compensation proposé à l'élève handicapé pour sa scolarité, par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) qui en le notifiant, reconnaît son handicap. La loi de février 2005 qui institue la MDPH, « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », pose le droit à l'école pour l'élève handicapé, et obligation est faite à l'école de l'accueillir. Elle réaffirme

le droit à la scolarisation de tous les élèves handicapés et introduit la notion de parcours de formation. Ce parcours de formation exige un suivi permanent et une analyse constante des conditions de son déroulement. Tant dans l'élaboration et l'actualisation des projets personnalisés de scolarisation (PPS) que dans leur mise en œuvre et leur suivi, l'action éducative est conçue pour s'ajuster au plus près des besoins de chaque élève handicapé. Pour ce faire, dans un secteur déterminé, un enseignant veille aux conditions dans lesquelles se réalise la scolarisation de chaque élève handicapé pour lequel il est désigné comme enseignant référent. Des équipes de suivi de la scolarisation (ESS) veillent à l'organisation et au suivi de chaque projet personnalisé de scolarisation.

Ainsi débute la circulaire d'août 2006, « Élèves handicapés. Mise en œuvre et suivi du Projet Personnalisé de Scolarisation ». La réalisation de ce parcours de formation nécessite éventuellement, selon l'analyse des besoins de chaque élève handicapé, la mobilisation d'adaptations, d'aides matérielles et/ou d'aides humaines (auxiliaires de vie scolaire, par exemple) pour assurer l'accessibilité de l'école et des apprentissages scolaires, et leurs ajustements éventuels au long de la scolarité de l'élève handicapé. S'assurer de la mise en œuvre du PPS, de son évaluation et de ses révisions éventuelles, telle est la mission de l'enseignant référent (enseignant spécialisé) et de l'équipe de suivi de scolarisation.

Il est de la responsabilité des parents d'initier la démarche auprès de la MDPH, d'accepter ou de refuser la notification du PPS, d'être partie prenante des ESS.

### Commentaire

Il faut d'abord rappeler que handicap n'est pas synonyme de difficulté d'apprentissage et qu'il ne peut y avoir de compensations pour la réalisation des apprentissages que si sont repérées des répercussions cognitives dues au handicap. Un élève en fauteuil peut avoir besoin seulement d'aide pour accéder à la salle de classe et aux autres lieux de l'école (restaurant scolaire, toilettes...).

Quoi qu'il en soit, même si l'on ne peut que se réjouir des orientations de la loi de février 2005, sa mise en œuvre peut amener un enseignant à accueillir des élèves avec des handicaps aussi divers qu'un trouble moteur, un trouble sensoriel, un trouble cognitif, un trouble du langage... : accompagner un élève dysphasique, un élève malvoyant, un élève autiste, un élève dyspraxique ou encore un élève trisomique... nécessite un tant soit peu de connaissances de ces différents handicaps, de leurs répercussions dans la construction de l'enfant et de l'adolescent, et le cas échéant de ses apprentissages scolaires. La tâche est lourde (sans oublier la participation aux ESS), d'autant plus lourde que dans cette même classe, il risque d'y avoir des élèves en grande difficulté d'apprentissage, et des élèves affirmant plus ou moins fort leur refus scolaire. Se pose aussi, le cas échéant, la question de la place et du rôle de l'auxiliaire de vie scolaire. Et que bien évidemment, les enseignants référents sont, la plupart du temps, débordés. Cela dit, quand un élève

qui a un PPS semble ne pas profiter des apprentissages mis en œuvre dans la classe, ils restent les seuls interlocuteurs.

Enfin, tous les professionnels (de santé, d'éducation) s'accordent pour dire que pour tout parent, s'adresser à la MDPH suppose que derrière la lettre H du sigle il admette de penser son *enfant* comme *handicapé* pour pouvoir initier une démarche qui relève de sa seule responsabilité...

PS : Il faut ajouter ici les projets d'accueil individualisés (BO de septembre 2003) qui permettent de scolariser des enfants ou adolescents malades (par exemple les allergies, l'asthme...); ils résultent d'un partenariat, sous l'autorité du chef d'établissement, entre l'école, la famille et la santé (médecin prescripteur, médecin scolaire) et ils stipulent à la fois les adaptations structurelles à mettre éventuellement en œuvre dans l'établissement et les soins à apporter à l'élève pendant le temps scolaire. Ils sont parfois une antichambre à l'initialisation d'un PPS.

# SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES

## Cadre réglementaire

Le « socle commun de connaissances et de compétences » a été institué par le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 (*BO* n° 29 du 20 juillet 2006) mais le principe en a été déterminé par l'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Il liste sept compétences :

- la maîtrise de la langue française ;
- la pratique d'une langue vivante étrangère ;
- les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- la culture humaniste ;
- les compétences sociales et civiques ;
- l'autonomie et l'initiative.

Le texte précise que « l'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun » mais qu'« il en constitue le fondement ». De même, « le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège » et « n'en est pas non plus le condensé », mais « les programmes d'enseignement sont adaptés [...] en vue d'assurer la maîtrise du socle commun par les élèves ».

Le texte précise encore :

Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé.

L'évaluation du socle commun est prévue par les évaluations en CE1 et en CM2, qui « permettent de mesurer l'acquisition progressive du socle en français et en mathématiques, en référence aux programmes », ainsi qu'en 3<sup>e</sup>, où « a lieu la dernière validation des acquis des élèves pour les sept compétences du socle commun » : en 2011, le diplôme national du brevet attestera de la maîtrise du socle.

Au primaire et au collège, une « aide personnalisée » est prévue pour les élèves en difficulté dans l'acquisition du socle commun, parfois, en cas de grandes difficultés, sous forme d'un « programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE). Le « livret de compétences », en usage dans le primaire depuis 2008, et au collège dès la rentrée de 2010, est destiné à « suivre l'acquisition par les élèves des compétences et connaissances du socle commun ».

## Commentaire

La première difficulté naît des objets qui constituent le socle. Dans les tout premiers mots de l'annexe du décret qui détermine le socle, on parle d'un « socle commun des savoirs indispensables ». Quelques lignes plus loin, en référence à l'article 9 de la loi du 23 avril 2005, qui en déterminait le principe, on parle d'un « socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences ». Quelques lignes plus loin encore, le socle est défini comme « un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques ». Par ailleurs, pour ne rien simplifier, si le socle est organisé en sept « compétences » (qui deviennent curieusement des « piliers » dans le programme de collège), celles-ci sont déclinées en trois grands ensembles : « connaissances », « capacités », « attitudes ». Inutile de dire que, dans les textes, ces mots ne sont jamais définis et que nous ne saurons

pas, dans l'esprit des rédacteurs, ce que sont (par ordre alphabétique) des *attitudes*, des *capacités*, des *compétences*, des *connaissances*, des *langages*, des *pilliers*, des *pratiques*, des *savoirs*, des *valeurs*, ni les liens qu'ils entretiennent entre eux (d'inclusion, de complémentarité, d'exclusivité).

Cette indécision des contenus d'enseignement est bien connue des disciplines traditionnelles : par exemple, en français, quand on enseigne à écrire, on transmet des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des « rapports à... » – pour en rajouter encore à la liste. Mais c'est précisément le rôle des disciplines et de leurs épistémologies propres, de tenter de donner sens à ces contenus, de les organiser selon le projet de connaissance qui leur est spécifique, bref de transmettre des contenus selon la vision du monde qui caractérise chaque discipline, dans une cohérence qui entre en relation (parfois tendue) avec les cohérences des autres disciplines : n'est-ce pas précisément ce qu'il faut entendre par « culture scolaire », dont parle le décret ? Instituer des compétences « flottantes » est un risque de manque de cohérence et de lisibilité des objets enseignés : surtout pour les deux dernières compétences (les « compétences sociales et civiques » et « l'autonomie et l'initiative ») qui, selon le décret, semblent ne pas relever « des actuels programmes d'enseignement »...

Certes, le décret précise que les cinq premières de ces compétences relèvent de ces derniers – il faut entendre sans doute qu'ils prennent place dans les disciplines constituées. La question alors se pose de savoir comment s'articule le socle aux programmes disciplinaires, au primaire et au collège. Or si le socle structure bien les progressions pour les deux cycles de l'école élémentaire, ce n'est plus le cas au collège où le socle est constamment cité en référence, mais ne donne pas lieu à une liste de « compétences » alignées, comme c'est le cas pour les deux « paliers » que représentent le CE1 et le CM2. Le socle, alors, soit devient redondant par rapport aux programmes (primaire), soit entre en réelle tension avec ces derniers (collège) : dans le premier cas, on ne voit pas bien quel est son intérêt ; dans le deuxième cas, il constitue un défi supplémentaire pour l'enseignant.

Instituer un socle de compétences entre en fait dans une logique de définition de contenus d'enseignement qui ne soient pas référés à des disciplines constituées mais qui obéissent à des impératifs non scolaires, plus généralement « sociaux » voire, on connaît ce risque, économiques. Pour finir, une remarque sur la définition du « socle » comme « ciment de la Nation », comme le dit le décret qui l'institue : c'est lui donner une vertu assez extraordinaire, quand on pouvait penser, jusqu'à maintenant, que c'était l'école qui avait cette fonction, au moins dans l'imaginaire collectif depuis la République... Cette remarque n'est pas qu'une boutade : l'école n'est plus identifiée comme forme spécifique de « ciment » et le socle en tient lieu, ce qui revient à dire que l'école n'est plus vue ici que comme prestataire de services (parmi d'autres ?) pour construire ce socle.

## STAGES DE REMISE À NIVEAU

### Cadre réglementaire

Le 1<sup>er</sup> janvier 2008, Xavier Darcos, ministre de l'Éducation Nationale, a adressé une note à l'attention des recteurs d'académie, des inspecteurs d'académie et des Inspecteurs de circonscription leur demandant de mettre en place un dispositif de stages de remise à niveau, pendant la période des vacances scolaires, pour les élèves de CM1 et CM2 présentant des difficultés importantes en français et en mathématiques.

Ces stages se dérouleront à trois périodes de l'année, sur une durée de 15 heures par jour, durant l'une des semaines des vacances de printemps, la première semaine de juillet et la dernière semaine des vacances d'été. [...] Les groupes d'élèves qui bénéficieront de ce nouveau service seront constitués sur la base d'un maximum de six enfants par les enseignants des classes de cours moyen. [...] Les stages seront conduits par des enseignants du premier degré volontaires. Ils seront rémunérés en heures supplémentaires. [...] Il vous est rappelé que ces heures bénéficient depuis octobre dernier d'une exonération fiscale.

Pour les lycées, c'est dans le cadre de la réforme de leur organisation et de leurs enseignements définie dans le *BO* spécial n° 1 du 4 février 2010, qu'apparaît la mise en place des stages de remise à niveau et des stages passerelles.

À compter de la rentrée scolaire 2010-2011, des stages pourront être organisés dans l'ensemble des lycées publics et privés, pendant les vacances scolaires et/ou en cours d'année, chaque fois que cela paraîtra nécessaire.

Articulés avec l'accompagnement personnalisé, ces stages ont pour objectif de favoriser la réussite scolaire des élèves en proposant une offre éducative complémentaire. Selon les cas, ces stages visent à prévenir les redoublements ou à permettre un changement d'orientation. [...]

Ces stages sont de deux types :

- les stages de remise à niveau ;
- les stages passerelles.

#### I – Stages de remise à niveau

##### *Publics et objectifs*

Ces stages, destinés principalement à éviter le redoublement, s'adressent aux élèves volontaires des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels auxquels le conseil de classe aura recommandé de suivre un tel stage. Ils concernent les élèves de la classe de seconde à la classe terminale.

##### *Organisation et contenus*

Les lycées peuvent organiser des stages sur les différentes périodes de vacances scolaires en tant que de besoin. Les sessions se déroulent sur deux semaines au maximum, à raison d'une durée moyenne de vingt heures par semaine.

Des stages « filés » peuvent également être organisés, dans les lycées qui le souhaitent, hors vacances scolaires et hors temps d'enseignement, notamment les mercredis et/ou les samedis. [...]

#### II – Stages passerelles

##### *Publics et objectifs*

Ces stages s'adressent aux lycéens des voies générale, technologique et professionnelle désirant changer d'orientation, en cours ou en fin d'année.

Sont concernés en priorité les élèves en classe de première générale ou technologique souhaitant changer de série, ou souhaitant passer dans la voie professionnelle ou inversement.

Les stages peuvent également s'adresser aux élèves de seconde souhaitant s'orienter de la voie générale et technologique vers la voie professionnelle ou inversement.

## Commentaire

Les établissements scolaires s'ouvrent ; des esprits grincheux peuvent penser que ces ouvertures, notamment à des activités de loisirs, conduisent nos élèves à confondre les temps d'apprentissage et les temps de loisirs, puisque ces différentes activités se passent en un même lieu : la salle de classe. Et que les relations à l'adulte dans l'apprentissage du macramé ne sont pas les mêmes que dans l'apprentissage des propriétés du rectangle : les apprentissages scolaires ne sont pas l'apprentissage de gestes dans la dynamique d'un compagnonnage. D'autres esprits grincheux font remarquer à juste titre que la note d'un ministre, fût-elle adressée aux recteurs, n'a pas valeur de texte réglementaire.

Mais surtout questionner un quelconque moteur de recherches à partir de l'entrée « stages de remise à niveau scolaire » fait apparaître une liste impressionnante d'offres portées par des organismes privés : *Academia, Anacours, Études Assistance, Cours Legendre, Complétudes, Plénétudes, Domicours, Cours Einstein, Révisions-Vacances...* Au milieu de tout cela, émergent les offres des écoles et des lycées, participant à la concurrence ; mais, parent pauvre, la partie semble perdue d'avance. Quoi qu'il en soit, offres de stages portées par des organismes privés ou offres de stages portées par le ministère de l'Éducation Nationale, les unes et les autres ont en commun de mettre en avant les avantages fiscaux des usagers et/ou des acteurs : réduction d'impôt ou crédit d'impôt pour les unes au titre du statut d'employeur à domicile, exonération fiscale pour les autres puisque la rémunération se fait en heures supplémentaires défiscalisées depuis 2008. Or, c'est la collecte de l'impôt qui est le fondement du service public en général, et de l'école en particulier.

Enfin, ces stages hors temps scolaire tendent à externaliser les aides apportées aux élèves en difficulté, comme les aides personnalisées, l'accompagnement éducatif et l'école ouverte.

## TUTORAT

### Cadre réglementaire

Une circulaire publiée dans le *BO* spécial n° 1 du 4 février 2010 définit les « objectifs généraux et les modalités du tutorat dans les classes des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels ».

Le tutorat est mis en œuvre progressivement dès la rentrée 2010 pour la classe de seconde. Le texte du *BO* précise par ailleurs qu'il est mis à l'emploi du temps des élèves, et assuré sur la base du volontariat par des enseignants (y compris documentalistes ou CPE) qui (sauf mutation par exemple) suivent le même élève pendant toute la durée de sa scolarité. C'est le chef d'établissement, après consultation du conseil pédagogique, qui définit le nombre maximum d'élèves que peut encadrer chaque tuteur, qui bénéficie donc d'une indemnité de tutorat proportionnelle au nombre d'élèves suivis. Des ressources seront accessibles sur Éduscol, et des actions spécifiques de formation doivent être mises en place.

Le tutorat s'articule avec les dispositifs existants : l'accompagnement personnalisé, le parcours de découverte des métiers et des formations, les entretiens personnalisés d'orientation, le passeport orientation formation, les stages de remise à niveau et les stages passerelles.

Il prend en compte l'expérience acquise par l'élève en dehors de l'établissement.

Le tuteur :

- aide le lycéen dans l'élaboration de son parcours de formation et d'orientation ;
- assure un suivi tout au long de ce parcours, en coopération avec les différents acteurs de l'équipe éducative, notamment avec le professeur principal et le conseiller d'orientation psychologue, auquel le tuteur ne se substitue pas ;
- guide l'élève vers les ressources disponibles, tant internes qu'externes à l'établissement ;
- aide l'élève à s'informer sur les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur.

### Commentaire

Le tutorat n'est pas une nouveauté, et existe sous des formes diverses et expérimentales ici ou là depuis longtemps. Son inscription dans les textes pour le lycée est en revanche une réelle nouveauté, et signe encore davantage l'individualisation des parcours, déjà présente dans l'accompagnement personnalisé ou les divers stages de remise à niveau, auxquels il est explicitement articulé. En dehors du fait qu'une fois de plus, c'est en dehors de la classe et en dehors des disciplines que le dispositif est prévu (l'enseignant-tuteur ne peut pas être un enseignant de la classe pendant toutes les années de scolarité de l'élève), ce texte pose un certain nombre de questions (et nous laisserons de côté des problèmes plus syndicaux quoique bien réels, notamment celui de la rémunération des heures, les tuteurs devant être rétribués au nombre d'élèves pris en charge, ce qui est une première et nécessite un décret).

La première est celle des modalités concrètes du tutorat : le texte semble penser que tous les élèves vont bénéficier du tutorat, mais comment une centaine d'enseignants peut-elle assurer un suivi réel de 1000 ou 2000 élèves ? D'autant que rien ne dit que tous les enseignants seront volontaires. Et si l'on se place cette fois du côté de l'élève, comment entre-t-on et surtout comment sort-on du tutorat ? Le dispositif est difficilement efficace sans une coopération de l'élève, dont on sait qu'elle est à construire et qu'elle ne peut se décréter.

La seconde est celle de la formation des enseignants : les relations d'aide et de conseil ne s'improvisent pas, et peuvent même, mal conduites, être contreproductives. Le texte est muet sur la question. Cette question est d'autant plus délicate que l'enseignant n'est pas n'importe quel adulte de la communauté éducative, et qu'il est partie prenante de l'évaluation de l'élève. Et même si ce statut est symbolique dans le cas où il n'est pas un enseignant de la classe, il n'en reste pas moins essentiel.

## **ET PUIS, IL Y AURAIT AUSSI...**

L'Aide au travail personnel.

École et cinéma / Collège au cinéma / Lycéens et apprentis au cinéma.

L'Éducation civique, juridique et sociale.

Le Plan d'éducation aux images.

Le Projet individualisé d'accompagnement.

Le Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel.

Les Travaux personnels encadrés.

Et sans doute tant d'autres...