

Trois éléments me paraissent manquer à l'analyse du contexte fondant les termes du débat sur la politique éducative de la prochaine décennie. Et ils ne sont pas étrangers les uns aux autres.

1/Le premier touche au **bien-être des élèves à l'école**, comme facteur déterminant de leur réussite scolaire. On peut souligner à cet égard la nouveauté que représente, dans la circulaire de préparation de la rentrée 2016¹, l'attention portée à cette question, à partir d'un sujet apparemment trivial, celui des installations sanitaires destinées aux élèves : « *L'environnement scolaire, qui relève de la responsabilité de toute l'équipe éducative, influe sur l'hygiène, la santé et le bien-être individuel et collectif des élèves. À ce titre, la **question des sanitaires** (en gras dans le texte, NDR) mérite d'être appréhendée par les équipes éducatives dans une approche globale de l'hygiène, de la santé individuelle et collective, mais aussi éducative. Il s'agit de développer chez les élèves la capacité à prendre soin d'eux-mêmes, à respecter les règles du vivre-ensemble et les lieux qu'ils utilisent. Cette approche doit être reliée à la promotion de la santé et au sentiment d'appartenance à l'établissement. Cela peut faire l'objet d'une réflexion au sein du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), de la commission d'hygiène et de sécurité (CHS), du conseil de la vie collégienne (CVC) et du conseil de la vie lycéenne (CVL). Des actions éducatives et pédagogiques peuvent ainsi être élaborées et la mise en place d'un projet doit supposer un travail commun de l'ensemble des acteurs concernés : élèves, parents, équipes éducatives et pédagogiques, équipe de direction, assistants de service social, agents, infirmiers et médecins, voire représentants de la collectivité territoriale*».

Comment peut-on prétendre éduquer les élèves et réduire les absences quand ceux qui passent la journée au collège ou au lycée, n'ont pas de quoi se laver les mains, ce qui, en période d'épidémie, est un facteur notablement amplificateur ? Comment des élèves peuvent-ils se sentir bien dans leur établissement, quand les installations sanitaires sont fermées pour cause de dégradations ou dans un état repoussant ? Il y a là un élément explicatif sans doute du fait que, parmi les élèves des pays de l'OCDE, les français étaient en 2012 ceux qui se sentent le moins « chez eux à l'école² ».

Cette dimension de l'action éducative s'inscrit plus largement dans le travail conduit sur l'amélioration du climat scolaire³, dont de nombreuses études internationales ont montré le facteur déterminant qu'il constitue pour la réussite des élèves. Comme le rappelle le rapport remis en 2012 au comité scientifique de la DGESCO⁴, « *le lien très fort entre «climat scolaire», qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école*

¹ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

² OECD. (2014), « Engagement à l'égard de l'école et au sein des établissements », dans OECD. , *Résultats de PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Volume III) : Engagement, motivation et image de soi*, OECD Publishing, Paris.

DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-7-fr>

³ <http://eduscol.education.fr/cid78038/guide-agir-sur-le-climat-scolaire-au-college-et-au-lycee.html>

⁴ Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., OrtegaRuiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le «Climat scolaire» : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>

est largement établi par la recherche ». En particulier, une étude menée en 2009 en Israël⁵ a montré que « *le bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires* ».

2/ Le deuxième, qui n'est pas sans lien avec le premier, touche à la question de la **confiance**, confiance accordée aux élèves par l'ensemble des personnels et des parents, confiance accordée aux personnels par la « hiérarchie » académique et ministérielle. Là encore, les études internationales sont sans appel pour la France. Les auteurs du rapport sur le climat scolaire cité ci-dessus observent : « *Le sentiment de justice scolaire, dont on a vu plus haut l'importance, est également dépendant de la manière dont procède l'évaluation à l'école, et la synthèse québécoise réalisée par Janosz et son équipe (Janosz et alii, 1998 par exemple⁶) montrent que le consensus est pour une évaluation encourageante, plutôt qu'au cumul de stress que des évaluations uniquement normatives et souvent mal préparées et mal coordonnées induisent. On rappellera qu'environ 30% des élèves se sentent en situation d'injustice dans le système scolaire français (Duru-Bellat et Meuret, 2009⁷), sentiment qui est un facteur de décrochage majeur.* »

Les premiers résultats de l'enquête TALIS 2013⁸ avaient conduit la DEPP du ministère de l'éducation nationale à intituler la note d'information consacrée à ceux-ci : *Enseignant en France, un métier solitaire ?*⁹ Les derniers résultats, concernant le professionnalisme, sont loin d'infirmer cette interrogation. On y découvre en effet que les enseignants français travaillent nettement moins que leurs collègues d'autres pays en réseau de pairs, « *à savoir les possibilités d'échange d'informations et de soutien nécessaires au maintien de normes élevées d'enseignement, notamment la participation à des programmes d'initiation et de tutorat, les réseaux d'enseignants et l'accès à un retour d'information à la suite d'observations directes* ». Ils affichent, avec la Finlande, un des taux les plus bas de participation à des réseaux de professeurs, alors que des pays aussi

⁵ Astor, R.A., Benbenishty, R., & Estrada, J.N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*. 46(2), 423-461.

⁶ Janosz, M., Georges, P., Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 27, n°2, 1998 pp. 285-306

⁷ Duru-Bellat, M., Meuret, D. (2010). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.

⁸ L'édition 2013 de l'enquête TALIS portait sur les enseignants du premier cycle du secondaire et leurs chefs d'établissement. L'enquête a été menée dans 200 établissements de plus de 30 pays, au sein desquels 20 enseignants et le chef d'établissement ont été interrogés. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jm3wkmnqm5l.pdf?expires=1455727651&id=id&acname=guest&checksum=65D7D65A448A7AF490BCBA580651A328>

divers que la Russie, le Royaume uni, le Canada (Alberta), le Mexique ou le Japon ont des taux de travail en réseau deux à trois fois supérieurs.

Deuxième composante du professionnalisme, « *l'autonomie, à savoir le pouvoir de décision des enseignants sur différents aspects de leur travail, tels que les contenus, l'offre de cours, les pratiques disciplinaires, les évaluations et les matériaux pédagogiques* ». Là encore, les enseignants français se distinguent de leurs collègues par un taux faible, supérieurs à celui de leurs collègues géorgiens, mexicains ou japonais, mais nettement inférieur à celui des islandais, des danois ou des italiens. Dans ce contexte il n'est pas surprenant que les enseignants français se classent à l'antépénultième place, juste devant l'Islande et la Géorgie pour leur satisfaction à l'égard de leur environnement de travail. Ce sont les anglais qui, en Europe, manifestent le plus de satisfaction.

Pire encore, le sentiment d'efficacité personnelle, « *la confiance en la capacité d'enseigner* ». Les français occupent en effet la dernière place, juste derrière les Pays-Bas et l'Estonie, mais très loin des anglais, des polonais ou des espagnols qui sont les européens du peloton de tête avec la Malaisie, Shanghai et la Corée du Sud. Ces données statistiques permettent sans doute d'expliquer pour partie ce qu'on appelle en France « le malaise enseignant ». On perçoit que leur confiance en leur capacité d'enseigner est inférieure à celles des enseignants de trente autres pays. Et ce manque de confiance ne tient apparemment pas à leurs connaissances, dont ils sont satisfaits, mais à l'absence de pouvoir de décision sur leur enseignement et au manque de travail en réseau de pairs. Cela renvoie donc à une forme scolaire qui tend à isoler le professeur dans sa salle de classe et dans sa discipline, et à penser notre organisation éducative en mode commandement plutôt qu'en mode gouvernance démocratique. Cette question est en lien avec ce que la note de France-Stratégie pose comme questionnement à propos de la gouvernance et du pilotage, en se focalisant sur l'échelle même de l'établissement scolaire.

3/ Le troisième touche à **l'organisation du temps et de l'espace scolaire**, fortement déterminé aujourd'hui encore dans le second degré par une forme scolaire française traditionnelle, **inadéquate au nouvel écosystème numérique** dans lequel l'école agit aujourd'hui. Une récente étude de la DEPP¹⁰ note sobrement : « *le lien direct entre l'écosystème numérique et les pratiques pédagogiques est très faible* ». On est peu enclin à s'en étonner quand on constate, par exemple, que l'appel à projet « collège numérique et innovation pédagogique »¹¹ se lit aussi en fonction de ce qu'il passe sous silence. Si on recherche une occurrence de « espaces scolaires », « vie scolaire », « centre de documentation et d'information », « centre de connaissances et de culture », « salle d'étude », on n'en trouve aucune. Tout se passe donc comme si la forme scolaire traditionnelle était immuable, avec un seul espace scolaire valorisé et nommé, celui de la « classe », le reste étant un indéfini « hors la classe ». Et comme si on avait oublié le

¹⁰ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Note d'information n° 2, janvier 2016

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/20/8/depp-ni-2016-02-CoCon-2014-2015_527208.pdf

¹¹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_novembre/73/5/AAP_colleges_numeriques_et_innovation_pedagogique_503735.pdf

premier paragraphe de la lettre de mission du 8 septembre 2015 adressée à Catherine Becchetti-Bizot (c'est moi qui souligne la deuxième phrase) : « *Le déploiement du numérique dans le système scolaire représente un dossier stratégique de la refondation de l'École pour améliorer l'efficacité des enseignements, réduire les inégalités sociales et culturelles, et ouvrir l'école sur son environnement. Pour atteindre ces objectifs, les démarches pédagogiques, les modes de suivi, d'accompagnement et d'évaluation des élèves ainsi que l'organisation des temps et des espaces scolaires sont appelés à évoluer.*¹²» Est-il encore acceptable, par exemple, que les collégiens soient appelés à avoir des heures de permanence régulières à leur emploi du temps, avec un assistant d'éducation chargé de « tenir la permanence », c'est à dire d'y faire respecter au mieux l'ordre et la discipline, sans aucune valeur ajoutée pédagogique et éducative ? On voit bien que cette organisation des emplois du temps entre le plein des cours et le « trou » des heures d'emploi du temps, héritée du siècle dernier, est en contradiction avec une école que l'on veut désormais espace de coopération et d'autonomisation des élèves qui n'y suivent plus seulement des cours mais y effectuent aussi des parcours qui supposent des espaces de travail et de projet pour les groupes divers qu'ils constituent à cet effet. Et qu'il est souhaitable de passer du cloisonnement des espaces à de nouveaux espaces d'étude, de travail et de détente, en expérimentant par exemple, la mise en œuvre de centres de connaissances et de culture¹³, intégrant des espaces jusqu'ici parfaitement étanches et disjoints.

12

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Numerique/41/7/Lettre_de_Mission_de_Catherine_Becchetti-Bizot_464417.pdf

13

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/actus_2012/77/1/2012_vademecum_culture_int_web_214771.pdf