

La Communale

La lettre d'information des directeurs de l'éducation

n° 49 / juin 2012 - 3 numéros par an - www.andev.fr.

SOMMAIRE

02 DOSSIER

- 02 Séminaire de Reims « La famille et l'enfant face à la pression scolaire »
- 02 Conférence de Peter Gumbel
Comment nos enfants vivent-ils à l'école aujourd'hui ?
- 05 Conférence de Claire Leconte
Propos autour de la pression scolaire
- 13 Conférence de Bernard Bier
Quelques considérations intempestives pour ne pas clore un débat nécessaire

19 L'INNOVATION ÉDUCATIVE LOCALE

- 19 Dispositif d'accompagnement à la scolarité (DIAPASON) à Tourcoing

23 ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- 23 Une nouvelle gouvernance des académies
- 25 Le contrat d'engagement éducatif
- 26 Construire les locaux de l'école du xx^e siècle ?
- 30 Lait et collation à l'école

33 VIE DE L'ASSOCIATION

- 33 Assemblée générale à Nîmes
- 38 Congrès de l'Andev - Édition 2012

40 LECTURES

édito



Anne-Sophie Benoit,
Présidente de l'Andev

Les directeurs ou responsables de l'éducation vivent au quotidien les enjeux sociaux et les vicissitudes d'une politique qui nécessite avant tout d'être partagée. Forts de relations dites de proximité avec les familles et leurs enfants, mais aussi avec l'école et ses enseignants, mais aussi les associations et tous les acteurs éducatifs, ils sont au cœur de la politique éducative locale.

Pour conforter son action et construire les partenariats, l'Andev, qui vous représente, multiplie donc ses sessions de rencontres nationales et régionales, que ce soit à Reims les 29 et 30 mars dernier, pour une journée organisée à l'initiative du réseau Nord Est, en partenariat avec le CNFPT Champagne-Ardenne, sur la famille et la pression scolaire, ou encore à Marseille les 21 et 22 mars avec le réseau Sud Méditerranée et le CRDP d'Aix-Marseille pour l'organisation des rencontres de l'Orme sur le numérique ou encore le réseau Bretagne qui a travaillé, avec la Ligue de l'enseignement, sur la tarification scolaire.

C'est aussi dans ce cadre qu'elle participe à des journées d'actualité éducative, la dernière en date ayant eu lieu à Lyon le 30 mai, sur l'éducation à l'échelle des territoires et sur la création de l'observatoire des politiques éducatives locales, initiative universitaire que soutient l'Andev.

Parallèlement, l'Andev, qui a dénoncé l'inefficacité de l'organisation actuelle de l'espace temps réservé par notre société à ses enfants, à leur éducation en général et à l'école en particulier, fera entendre sa voix sur les rythmes scolaires.

Qu'il me soit permis dans cet éditorial de remercier tous les collègues qui organisent dans leur ville, des moments partenariaux et à ceux qui participent quotidiennement à la vie de l'Andev et s'engagent pour défendre les positions de l'association.

Merci aussi aux rédacteurs de La Communale pour l'énergie qu'ils y consacrent et la qualité de leurs écrits.

Séminaire de Reims « La famille et l'enfant face à la pression scolaire »

Les réseaux régionaux Nord-Est et Île-de-France/Normandie de l'ANDEV et la délégation régionale du CNFPT Champagne-Ardenne se sont à nouveau associés, pour la cinquième année consécutive, afin d'organiser une rencontre autour du thème « La famille et l'enfant face à la pression scolaire ».

Cette rencontre, qui a pris la forme d'un séminaire de deux jours, s'est tenue à Reims, les jeudi 29 et vendredi 30 mars 2012.

Nous vous proposons dans ce numéro de *La Communale* la restitution des trois conférences de la rencontre.

Vous pouvez retrouver l'intégralité des actes de ce séminaire sur notre site andev.fr (rubrique « Congrès »).

CONFÉRENCE DE PETER GUMBEL, directeur de la communication à Sciences Po Paris et auteur de *On achève bien les écoliers*

Comment nos enfants vivent-ils à l'école aujourd'hui ?

Je porterai mon regard de Britannique sur le système éducatif français. Au préalable, je voulais vous faire rapidement une petite présentation qui démontre mes principaux arguments.

Oui, effectivement il y a énormément de pression scolaire en France.

Un autre point important est la notion de bonheur à l'école. Dans mon livre, écrit il y a dix-huit mois, il y a à la fin un chapitre sur ce sujet, chapitre qui a fait, en France, le plus de bruit. Parce qu'en France, ce n'est pas le bonheur à l'école mais plutôt la souffrance à l'école : ce n'est pas un plaisir d'apprendre. Or, bonheur et bien-être sont des éléments extrêmement importants pour l'apprentissage et pour la réussite scolaire.

Pour vous, professionnels de l'éducation, dans votre travail quotidien, il est important de bien travailler avec les écoles, les enfants et les parents.

Pour commencer je dresse un bilan au regard de différentes études et enquêtes officielles.

Depuis deux ou trois ans, énormément d'études parlent d'une école en crise.

Selon une étude du Conseil d'éducation menée en 2007, 15 % des élèves sont en grande difficulté, 15 % se retrouvent en fin de collège avec des difficultés sévères ou très sévères en mathématiques, 25 % avec des acquis fragiles en mathématiques. Selon les déclarations de Luc CHATEL, alors ministre de l'Éducation, 20 % des jeunes sortent du système scolaire sans diplôme.

Au cours de mes recherches menées pour mon livre, ce qui m'a le plus choqué c'est qu'en France, on a une **vision méritocratique de l'école**, cette vision démocratique que tout le monde peut accéder au sommet grâce à la prouesse intellectuelle. D'ailleurs sur une grande majorité de frontons d'école est inscrite la devise « Liberté, Égalité, Fraternité ». Dans les faits, ceci est faux puisqu'il y a une forte corrélation entre les performances scolaires et le bagage socio-économique.

Aux États-Unis, où j'ai longtemps travaillé, il y a depuis trente ans un grand débat autour de cette question de la forte corrélation de l'origine ethnique et du niveau de revenus des parents avec la performance à l'école. Entre les « riches blancs » et les « pauvres noirs », il y a un écart énorme. J'ai été surpris de découvrir qu'en France cet écart est exactement le même que celui enregistré aux États-Unis.

Une autre idée qui émerge clairement de mes observations est le **malaise enseignant**. D'après le ministère, ce qui n'est pas contestable c'est la croissance du pourcentage d'enseignants mal dans leur travail : on est passé de 58 % à 2005 à 72 % en 2010 ; preuve que le système est nettement en crise.

Une **école en crise**, c'est ce qui transparaît également à la lecture des résultats PISA (enquêtes sondant les élèves âgés de quinze ans dans une soixantaine de pays de l'OCDE). La France est mal classée et l'on voit une nette dégradation depuis quelques années notamment en ce qui concerne la compréhension de l'écrit.

La première **étude PISA** a été menée en 2000 puis reconduite tous les trois ans.

En 2009, en marge des pays dont les résultats sont en hausse comme la Chine, l'Albanie, Indonésie, Allemagne et Corée, la France enregistre quant à elle une dégradation de ses résultats. Ainsi, en France, en 2009, 20 % des élèves de quinze ans sont en difficulté concernant la lecture contre 15 % en 2000. Les données relatives aux mathématiques et aux sciences sont également mauvaises. La fierté française d'avoir un système scolaire très performant – notons que depuis les années 1990, de nombreuses déclarations mettent en exergue un système fort où l'État engage de grosses dépenses – perd de sa crédibilité. De fait, les études internationales démontrent que la France, loin d'être une exception exemplaire, est plutôt un élève médiocre.

Je reviens maintenant sur cette idée du **bonheur à l'école**. Pour moi, cette notion amène à deux définitions.

Le **sentiment d'appartenance**. « Même si je n'aime pas toutes les matières enseignées à l'école, cette dernière fait partie intégrante de ma vie, j'y retrouve mes pairs, mes copains et je m'y sens chez moi ».

Selon PISA, si sur la moyenne des pays considérés 80 % des élèves ont ce sentiment d'appartenance, en France seulement 45 % l'ont.

Comment est-il possible que les jeunes Français ne voient pas l'école comme un lieu d'épanouissement ?

J'ai cherché dans d'autres études des éléments de réponse.

L'Organisation mondiale de la santé montre de façon significative qu'au niveau du collège il y a une évolution dramatique. Le pourcentage des filles qui aiment l'école à l'âge de onze ans est de 40 % et passe à 15 % à quinze ans.

En fait, il existe à l'heure actuelle, peu d'études scientifiques qui permettent d'expliquer le phénomène. Parmi les explications, on peut avancer les journées très longues. A-t-on besoin de travailler autant ? Le temps passé par l'enfant à l'école en France est 25 à 30 % plus élevé que celui enregistré dans les pays nordiques. Paradoxe dans un pays comme la France où les adultes sont passés à 35 heures !

Les symptômes tels que l'irritation, la nervosité, les maux de tête n'épargnent pas les écoliers français. Il est vrai que tous les adolescents du monde présentent ces symptômes, mais, si on compare les chiffres avec les autres pays, dans ces derniers, les symptômes sont moins importants.

L'idée de **stimulation intellectuelle liée au plaisir**. Dans la recherche psychologique et les sciences de l'éducation à travers le monde, il y a plusieurs notions de confiance qui sont importantes pour la réussite.

- La première notion, c'est la **perception de soi** : « Est-ce que je connais ? »
- La deuxième notion, c'est la **perception de ses capacités personnelles** : « Est-ce que tu serais capable de me dire en lisant ce qui est écrit sur cette boîte de céréales ce que sont les calories ? » ; il s'agit de la capacité à aller chercher l'information et à trouver la solution, de la capacité à surmonter son manque de compréhension.
- La troisième notion est l'**autorégulation**.

En France, le système scolaire met l'accent sur la sélection, sur l'échec, en pointant les fautes, ce qui rend l'école désagréable d'où un sentiment d'appartenance peu prononcé.

La formation des enseignants est scandaleuse : l'enseignant arrive en cours sans avoir appris en amont à gérer une salle de classe (règlement des problèmes de discipline, identification des enfants présentant des troubles tels que la dyslexie...).

En plus, de tous ces éléments précités, il y a ce que j'appelle les instruments de torture pédagogique parmi lesquels le **redoublement**.

Selon l'OCDE, le taux moyen de redoublement à l'âge de quinze ans est de 13 % ; en France il est de 39 % ! Si l'on ajoute les élèves qui redoublent en seconde et troisième « pour bien passer le bac » on arrive à 57 %. Ceci est très mauvais car il y a une véritable stigmatisation qui détruit la perception de soi : « Tu es nul donc tu restes là ».

D'un côté, il y a les sauts de classes précoces et de l'autre les redoublements précoces (en CE1 et CE2 notamment) qui sont très compliqués à cet âge où il est difficile de perdre ses amis, de retourner avec le même enseignant.

Depuis les années 1945-1946 et le rapport Wallon, on parle du redoublement comme de quelque chose de mauvais, de non souhaitable, mais cela n'empêche pas le phénomène de perdurer.

Un autre instrument de torture pédagogique est le **système d'évaluation** qui est actuellement en discussion. En primaire, on a supprimé la notation

sur dix par des notions d'acquis, de non acquis ; des notions qui restent compliquées à utiliser mais qui ont le mérite d'exister. D'après moi, le système de notation chiffrée actuel est illisible et je m'en explique : un 12/20 pour un professeur de philosophie c'est une très bonne note alors que pour un professeur d'anglais c'est une mauvaise note.

En fait, le système est basé sur la sélection en vue de l'intégration dans les grandes écoles et de l'établissement d'un classement. C'est très bien pour les trois-quatre élèves brillantissimes mais pour les autres ce n'est pas le cas.

Tout est basé sur la notion de moyenne avec l'idée de bon et de mauvais élèves et surtout les élèves ne peuvent pas se positionner eux-mêmes. Ainsi, dans beaucoup de pays où la notation est basée sur les lettres, l'élève a plus de facilité à se situer.

À cela s'ajoute la difficulté à féliciter l'élève et ceci surtout après la maternelle. Un 20/20 est ainsi très difficile à obtenir. Pour vous donner un exemple, au baccalauréat, l'année dernière sur 650 000 candidats seulement 38 ont eu 20/20. Par comparaison, en Angleterre, ce sont 8 % des candidats qui ont obtenu la note la plus haute : A*. Je vous livre une petite anecdote au passage : ma fille de douze ans en classe de 6^e a eu la note de 18,5/20 en mathématiques. Sur son carnet, une appréciation du professeur indiquait « Apprenez vos cours par cœur ». Je trouve cette démarche cassante. Pourquoi ne pas dire : « Bravo, tu pourras avoir 20 la prochaine fois ».

En France, c'est d'autant plus difficile qu'on fait une moyenne de toutes les matières ce qui n'a pas de sens, ceci d'autant plus que chaque matière est notée différemment selon les enseignants.

Mais recentrons-nous sur le stress.

Selon PISA sur les questions autour de l'apprentissage, les retours sont significatifs : 60 % des élèves français sont très tendus lorsqu'ils ont un devoir de mathématiques ; il faut dire qu'en France, les mathématiques sont la matière reine.

Je reviens aussi sur une étude menée dans quarante-cinq pays auprès des enfants âgés de dix ans. Sur les tests de lecture, les Français se situent bien. Par contre, à la question « Comment lisez-vous ? » les jeunes français se situent en fin de classement (il y a donc vraiment un problème de la perception de soi). Évidemment, chez les élèves âgés de quinze ans, le chiffre devient dramatique.

Quel est le lien entre le niveau de stress et la performance ? J'ai comparé avec la Belgique, un pays où se côtoient deux cultures linguistiques et scolaires

différentes, dont la culture néerlandophone moins critique qui prône l'idée de développement personnel à l'école, le degré d'épanouissement à l'école y est donc plus grand. Si l'on regarde les performances en mathématiques, en Belgique francophone on a 25 % d'élèves mauvais et 8 % d'élèves excellents alors qu'en Belgique néerlandophone, le rapport s'inverse avec 8 % d'élèves mauvais et 25 % d'élèves excellents.

Je note aussi qu'en France, **l'élite performante est réduite** (il s'agit de ces élèves qui iront pour la plupart dans les grandes écoles telles que Sciences Po, ENA, Polytechnique).

Il y a donc à la fois un problème d'échec et un problème d'élite moins importante que dans les autres pays.

Selon PISA, en 2000, en France, 10 % des élèves âgés de quinze ans ont l'impression que le professeur ne leur donne jamais l'occasion d'exprimer leurs sentiments.

Je pense qu'il y a un véritable **malaise enseignant** en France. Les enseignants sont stressés, ont des relations avec les parents souvent crispées. Côté salaire, il faut savoir qu'un enseignant français avec dix ans d'expériences est moins payé qu'un enseignant grec à expérience égale. Finalement, le métier d'enseignant ne fait pas rêver : au regard du nombre de candidats au Capes, il y a une désaffection pour le métier qui est, faut-il bien le dire, peu ou pas valorisé.

Je m'interroge : Sommes-nous en train de changer quelque chose ? ou est-ce que je nourris un espoir sur-réaliste pour ces élections présidentielles où l'éducation est au cœur des débats ? Avant j'avais été sollicité par plusieurs partis politiques lors de la parution de mon livre. J'ai été convoqué à l'Élysée en octobre dernier pour échanger avec le conseiller de M. SARKOZY. Il a écouté avec attention mes arguments parmi lesquels l'importance de la **culture de la salle de classe**.

Comment motiver, veiller à ce que les élèves soient dans une situation de bien-être et pas simplement dans une situation de simple transmission de savoirs.

En France, la configuration des classes se fait généralement en rang et non en équipe, on pratique rarement les regroupements, le travailler ensemble. Dans les actuels propos électoraux, je ne vois pas cette notion de la culture de la classe. C'est dommage.

Dans le programme socialiste, on parle beaucoup de la formation des enseignants. Je pense qu'il faut repenser l'école, aller au-delà. Vous, professionnels territoriaux de l'éducation, vous pouvez faire bouger les lignes.

Une autre exception française est qu'on ne pratique pas beaucoup de sports, de matières artistiques ou de musique en primaire. La France est le parent pauvre dans ces domaines en comparaison avec les États-Unis ou l'Allemagne. Il me semble très important de repenser cela. Ces matières sont souvent dispensées au niveau des activités municipales et sont considérées comme des exutoires sains. En France, si on joue divinement au violon et qu'on est mauvais en mathématiques on est pénalisé pour les mathématiques et pas du tout valorisé pour le violon. Or, pour l'épanouissement, il est impératif que tous les talents soient reconnus et bien valorisés. À travers les sports et la musique on peut aider les élèves en difficulté à avoir une meilleure perception d'eux.

Un deuxième élément est que l'école est isolée. Il y a un rideau de fer autour d'elle. En Angleterre, aux États-Unis et en Allemagne, les parents y jouent un rôle. Il n'est pas rare de voir des parents participer au cours de sports et d'arts en tant qu'encadrant. Il y a un contact régulier avec les directeurs et les professeurs sous la forme d'un contact bienveillant : « Comment peut-on s'aider à faire mieux ? ». En France, on ferme la porte à clé, l'école demeure le domaine réservé de l'Éducation nationale.

D'ailleurs, je constate une réelle crispation des rapports parents-équipe enseignante. Le sentiment d'appartenance commence là et quand l'école est bien ancrée dans la communauté. Je note qu'il y a quand même des changements et des groupes de parents s'organisent mais cela reste difficile et ponctuel. Au niveau de la ville, c'est quelque chose à regarder de près pour que l'école soit perçue comme un lieu d'épanouissement.

**CONFÉRENCE DE CLAIRE LECONTE,
professeur émérite de psychologie
de l'éducation, chercheur en
chronobiologie, laboratoire Psitec -
université de Lille-3**

Propos autour de la pression scolaire.

Bien que contestataire de nature, je suis aussi très respectueuse des demandes qui me sont faites. Bruno m'a téléphoné voici quelques jours pour s'assurer de ce que j'avais bien reçu le cahier des charges concernant mon intervention et que j'avais bien intégré que je ne devais pas parler de rythmes cette fois-ci.

Ce d'autant moins qu'une partie non négligeable de l'assemblée avait déjà assisté à ma précédente intervention portant justement sur les rythmes. C'est donc une tout autre intervention que j'ai construite en m'appuyant sur vos interrogations actuelles, mais vous constaterez vous-même qu'on échappe difficilement aux rythmes, ce d'autant moins si, comme je le fais depuis toujours, on les considère bien comme un outil important à connaître et à partir duquel on doit construire nos réflexions.

Comment donc faire baisser la pression scolaire ? Mais de quoi parle-t-on ici ?

Si pression scolaire il y a, n'est-elle le fait que de l'école ? Que dire des pressions parentales sur l'enfant pour que celui-ci réussisse à tout prix ? Qu'il réussisse quoi d'ailleurs ? Comment la société d'aujourd'hui définit-elle la réussite ? S'autorise-t-on encore à dire d'un ouvrier, fier des fabrications qu'il fait, comme celle de l'acier par exemple (au hasard !), parce qu'il peut prouver que celui-ci est d'excellente qualité et qu'il répond à une demande sociale importante, s'autorise-t-on à dire de cet ouvrier qu'il a « réussi » ?

N'a-t-on pas une responsabilité collective dans ces pressions bien réelles qui aboutissent entre autres à ce que 10 % de la population élèves se dit harcelée à l'école ?

L'école occupe entre quinze et vingt des premières années de la vie d'un enfant, c'est dire que, même si en durée effective elle n'occupe qu'un petit pourcentage du temps de vie des écoliers, elle n'en a pas moins une place prépondérante dans leur éducation.

Mais est-elle et doit-elle se considérer comme seule à assurer cette éducation ?

Éduquer, pour le psychologue – ce que je suis – correspond à toute action qui vise à développer les potentialités d'un individu, qui sont valorisées par le groupe social auquel il participe.

Éduquer permet aux individus que l'on éduque de s'adapter à un environnement donné, de le préparer à l'exercice des rôles sociaux qu'il aura à tenir.

Les valeurs ne s'enseignent pas, mais l'éducation permet à celui qui est éduqué de pouvoir y adhérer librement, en toute conscience, avec son libre arbitre.

Éduquer permet de responsabiliser la personne qu'on éduque, permet de participer à la formation de sa propre liberté.

Éduquer nécessite que tous les enfants sachent décoder toutes les règles du jeu social. Il faut pour cela que l'école, entre autres, rende l'élève **acteur** de sa scolarité.

Les élèves dont le bagage social et culturel est faible ont de grandes difficultés à se construire positivement à travers leur expérience scolaire.

L'image de soi et la dignité de ces élèves sont alors atteints : certains se retirent alors du jeu, quand ils seront adolescents on dira d'eux qu'ils sont « décrocheurs », d'autres combattent avec plus ou moins de violence le monde scolaire. Une enquête récente de la DEP a montré que 29 % des élèves déclarent avoir subi des moqueries parce qu'ils répondaient correctement au professeur ou qu'ils avaient de bonnes notes.

Or, sanctionner ces « combattants », ces moqueurs qui n'ont plus d'autre ressource que de se moquer pour continuer d'exister ne change rien : c'est donner les moyens à chacun de se construire en futur citoyen qui permet une réelle intégration sociale.

Pour ce faire, il est nécessaire de développer, dès le plus jeune âge, les compétences sociales des enfants, ceci afin d'améliorer toutes les interrelations.

Pourquoi ? Parce qu'elles participent à fournir la capacité à surmonter des situations difficiles. Parce qu'elles contribuent à éviter les conduites marginalisantes qui pénalisent l'avenir de l'enfant aussi bien sur le plan scolaire (absentéisme, décrochage, échecs) que sur le plan sanitaire et social (conduites à risque, conduites addictives, conduites délinquantes).

Qui peut les développer ?

- La famille bien sûr, mais qui doit, pour cela, être soutenue, dans certains cas, dans son rôle éducatif. Être soutenue ne veut pas dire être assistée, c'est être accompagnée dans des questionnements auxquels elle ne peut, seule, apporter des réponses appropriées. Les principes de la pédagogie sociale, développée par Laurent Ott (association Intermèdes), sont ici tout à fait indiqués¹.
- L'école évidemment, car elle réunit pratiquement tous les enfants d'une classe d'âge. Elle doit, pour ce faire, être confortée dans sa mission éducative dès l'école maternelle. Faut-il la rendre obligatoire dès l'âge de trois ans ? Peut-être mais il faut surtout développer les classes passerelles permettant d'amener l'enfant à s'intégrer à l'école à son propre rythme, ce qui constitue un atout important dans la réussite de la scolarisation de l'enfant, bien plus que les jardins d'éveil privés. Mais elle doit surtout être totalement refondée, pour ne pas continuer à être une enclave sanctuarisée au milieu des territoires, ne plus être une forteresse au sein de laquelle il se passe des choses qui n'ont rien à voir avec la vie à l'extérieur, elle est un lieu important de transmission des valeurs mais elle doit accepter pour ce faire qu'elle n'est pas seule à assurer l'éducation des enfants.
- Enfin toutes les structures classiquement appelées péri et extrascolaire, ont un rôle conséquent à jouer dans la construction des compétences

sociales. C'est là que nous montrerons que ces structures, pour pouvoir participer efficacement à cette construction, ont besoin que soient révisés en profondeur les temps éducatifs des enfants, parmi lesquels les temps scolaires.

Mais l'efficacité de ces différents « développeurs » ne viendra que de leur coordination, de la capacité de chacun d'entre eux à accepter les échanges, la réflexion commune, une envie partagée de donner le meilleur à chaque enfant.

Nous montrerons que ce sont les projets éducatifs territoriaux qui seuls pourront répondre à toutes ces exigences permettant de faire que tout enfant devienne un citoyen libre et éclairé.

Comment et pourquoi refonder l'école ?

En 1788, Condorcet écrivait : « Il n'a encore jamais existé chez aucun peuple une éducation digne de ce nom, c'est-à-dire une éducation où tous les individus puissent se former dans leurs premières années des idées justes de leurs droits et de leurs devoirs ; apprendre les principales dispositions des lois de leur pays ; acquérir enfin les connaissances élémentaires nécessaires pour la conduite de la vie commune. Une telle éducation aurait encore l'avantage d'offrir les moyens de reconnaître, parmi tous ces individus, ceux qui annoncent une grande facilité ou des talents marqués, afin de pouvoir confirmer ensuite ces talents et les diriger vers l'utilité publique ; donner à tous les hommes l'instruction qui leur est nécessaire ; faire en sorte qu'aucun talent préparé par la nature ne reste inutile et méconnu faute d'instruction ; tel serait le double but d'une éducation vraiment publique, vraiment nationale² ». Nous étions alors en 1788, où en sommes-nous en 2012 ?

Comment expliquer l'explosion des officines privées type Acadomia ou autres, nécessaires, selon certains parents, pour permettre à leur enfant de dévoiler tous leurs talents ce que, selon eux, ne parvient pas à faire l'école !

Comment expliquer qu'un pourcentage non négligeable d'élèves sort de l'école sans diplôme ?

Comment expliquer que plus du tiers des enfants reconnus à haut potentiel sont en échec scolaire ?

Comment expliquer que, comparativement aux autres systèmes européens, le système scolaire français se caractérise par une proportion élevée de redoublants alors que de nombreux travaux ont démontré l'inutilité, si ce n'est la nocivité du redoublement ? Comment expliquer le nombre croissant d'enfants qui consultent en CMP (Centre médico-psychologique) pour stress, angoisses et même dépression ?

C'est d'une refondation de l'école dont je parle, parce que tout est à revoir.

1. Laurent Ott, *Rendre l'école aux enfants : mauvaises pensées d'un prof*, Paris, Fabert, 2009.

2. Condorcet, 1788, Dossier 1, Extraits de l'Essai sur les assemblées provinciales.

La formation des enseignants pour commencer : comment a-t-on pu accepter que des formations accélérées sur trois jours, soient données aux jeunes enseignants stagiaires à qui on confie par ailleurs un DVD sur la « tenue de classe » dans lequel un coach leur donne les « fiches tricot » leur permettant d'apprendre à canaliser le climat de sa classe, tout en n'ayant rien appris sur la psychologie des élèves ni sur la psychologie des organisations. Mais on lui apprend les « trucs » pour faire entrer les élèves en classe en silence, les faire se mettre au travail rapidement sans conflit, etc., des fiches tricot à la place des heures de formation préalables à la prise de poste. Et le ministre de l'Éducation nationale a présenté cette pseudo-formation comme une étape d'un plan global de sécurisation de l'École qui comprend les équipes mobiles de sécurité, le partenariat avec la police, le dispositif CLAIR (Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et la rénovation des sanctions. Ça ne s'invente pas ! Or on ne peut que s'inquiéter quand on constate que le ministère développe ainsi, à travers un appauvrissement inédit de la formation des enseignants, une politique éducative dans laquelle les problèmes de société ne sont abordés que sous l'angle de la responsabilité individuelle. Ce choix de politique vient d'être très récemment confirmé par la décision de créer des conseils de soutien : ayant enfin constaté que les deux heures d'aide pédagogique imposées aux enseignants pour traiter les difficultés scolaires dans leurs classes, ceci dans les conditions que l'on sait, n'ont absolument pas permis de réduire ces difficultés, bien au contraire. Mais cela avait permis de supprimer, comme ils l'avaient prévu, les Rased dont les psychologues scolaires. Ces conseils de soutien se concrétiseraient par des enveloppes budgétaires accordées aux directeurs d'école leur permettant de recruter des psychologues et des orthophonistes du privé ! On conforte l'autonomisation des établissements scolaires mais surtout on externalise l'accompagnement psychologique des élèves en difficultés en insistant ainsi sur le fait que la difficulté relève exclusivement de l'enfant !

Le système d'évaluations lui aussi doit être remanié profondément ainsi que les pratiques pédagogiques, sans oublier l'organisation du temps scolaire.

Ce n'est qu'à ce prix qu'on aboutira au « bien-être » de l'enfant, qu'on lui permettra de s'auto-déterminer dans les choix d'orientation qu'il aura à faire une fois adolescent. Notons ici que jamais on ne met en place avec l'enfant une éducation au choix, capable de l'amener à réfléchir à partir de ses compétences et potentialités aux métiers qu'il aimerait exercer et de fait, aux formations qui lui seraient nécessaires, de lui permettre de développer une motivation intrinsèque seule susceptible

de lui faire faire les efforts nécessaires à l'atteinte des buts qu'il aura dès lors programmés.

Le bien-être relève de la santé mentale. Celle-ci n'est pas simplement l'absence de troubles mentaux. Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2007), elle est « un état de bien-être dans lequel chaque personne réalise son potentiel, fait face aux difficultés normales de la vie, travaille avec succès de manière productive et peut apporter sa contribution à la communauté ».

On voit deux facettes à la santé mentale : la détresse psychologique et le bien-être psychologique. Or la colère, l'irritabilité, l'anxiété et l'épuisement sont des états typiques de la détresse psychologique, états que l'on retrouve de plus en plus fréquemment aussi bien chez les élèves que chez les enseignants mais encore chez beaucoup de nos concitoyens actuellement. S'ajoutent à ces états une tendance à se dévaloriser et une inclinaison à s'isoler, à rester à l'écart, à ne pas s'engager dans des activités avec les autres. Ne sont-ce pas là des attitudes et des comportements que l'on observe de plus en plus souvent chez une part non négligeable de nos petits écoliers ?

Le bien-être quant à lui est souvent associé au bonheur, caractérisé par un sentiment de valeur personnelle, de sentiment de maîtrise et d'efficacité personnelle, comme l'écrit Estelle M. Morin³.

Estelle Morin (2011) a travaillé sur la prévention de la détresse psychologique et la promotion du bien-être, chez des travailleurs adultes. Mais en regardant de près son travail et les suggestions qu'elle fait, on constate que beaucoup d'entre elles devraient être reprises par l'école, car comme le rappellent souvent les ergonomes scolaires (Anne Lancry-Hoestlandt⁴, Nicole Delvolvé⁵) l'élève est un travailleur à part entière. Ces suggestions porteront sur les pratiques pédagogiques, sur les contenus des activités proposées, sur l'organisation scolaire plus largement.

Estelle Morin insiste sur le fait que le sens donné au travail qu'on accomplit est indispensable à la santé mentale. Pour elle, six caractéristiques du travail (ou de toute activité) lui donnent du sens :

- L'utilité du travail

Pour qu'il ait du sens, il importe de faire quelque chose qui serve à quelque chose et/ou à quelqu'un,

3. Estelle M. Morin, « Prévenir la détresse, certes, promouvoir le bien-être psychologique, certainement ! », *Le Journal des Psychologues*, Déc/Janv. 2011, p. 1-7.

4. Anne Lancry-Hoestlandt, « Question d'ergonomie à l'école », in G. Vaysse (dir.), *Questions 2, Éducation nationale et Europe*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1991.

5. Nicole Delvolvé, *Stop à l'échec scolaire : l'ergonomie au secours des élèves*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

qui apporte une contribution aux autres.

=> combien d'écopiers entend-on demander « à quoi ça sert ? » et quelles réponses lui sont faites la plupart du temps, « tu verras plus tard... », « tu comprendras quand tu seras plus grand » ! À revoir !

- La « rectitude morale des pratiques »

Le travail a du sens quand il s'accomplit dans un contexte qui respecte les valeurs humaines dans un milieu qui respecte la justice, l'équité. Tous les élèves ressentent-ils vraiment justice et équité au cours de leur scolarité ? Que nous dit, entre autres, André Antibé avec sa constante macabre⁶ ?

- Occasions d'apprentissage et de développement

Pour que le travail ait du sens, il doit procurer du plaisir à la personne qui l'effectue.

Il doit pour cela correspondre à ses champs d'intérêt, faire appel à ses compétences, stimuler le développement de son potentiel et lui permettre d'atteindre ses objectifs de manière efficace.

Dans toutes les activités qu'il demande à un enfant de faire, l'adulte « éducateur » prend-il soin de se demander si l'activité en question répond à ces préoccupations ? Demande-t-on souvent aux enfants s'ils ont éprouvé du plaisir à faire ce qu'ils viennent de faire ? Quels efforts il a dû fournir pour parvenir à réaliser la tâche proposée ?

- L'autonomie

Pour avoir du sens, le travail doit offrir une marge d'autonomie à l'individu, lui permettre d'exercer ses compétences et son jugement pour accomplir ses tâches, de faire preuve de créativité dans la réalisation des problèmes et d'avoir voix au chapitre quant aux décisions qui le concernent. Y prêtons-nous toujours attention ? Quand nous proposons une tâche à réaliser, se pose-t-on ces questions, pourtant essentielles ?

Nadine Zuili (2006)⁷ affirme que la psychologie contemporaine a démontré que la réussite scolaire n'est pas en corrélation positive avec le QI mais avec la créativité. Pour elle, l'appel à la créativité permet à l'écopier de découvrir le plaisir dans l'effort et rend plus agréable la tâche des enseignants, ce qu'avait fort bien compris et mis en œuvre Célestin Freinet lors de la création de son école expérimentale à Vence.

- La coopération

Faire un travail qui a du sens c'est encore faire un travail qui permet de développer une complicité

avec ses pairs et de s'entraider lorsqu'on fait face à des difficultés. On est bien loin de la compétition effrénée à laquelle on assiste en permanence liée au monde de l'excellence dont rêvent certaines élites.

Que dire à un parent d'élève de 6^e qui recommande à son enfant de ne surtout pas prêter ses cours à un élève de la classe qui aurait été absent, car dit-il, « il pourrait ensuite mieux réussir que toi aux évaluations » !

- La reconnaissance

La reconnaissance et l'appréciation sont en fait les renforcements nécessaires pour encourager les comportements productifs et le développement de l'estime de soi.

Est-ce bien ce que l'on fait quand on ne cesse de pointer davantage les erreurs commises que les efforts fournis pour faire mieux ?

On ne peut que constater que tous ces préceptes indispensables pour donner du sens au travail, nécessaire à la promotion du bien-être psychologique, se retrouvent pratiquement tels quels dans les recommandations pédagogiques faites par Célestin Freinet⁸ lorsqu'il a voulu promouvoir les pédagogies actives. Qu'en a-t-on fait aujourd'hui ? Les enseignants ne sont plus du tout formés actuellement, mais même quand ils l'étaient, combien d'entre eux s'intéressaient à ces méthodes pédagogiques, si tant est qu'ils les connaissaient ?

Revoir les systèmes d'évaluation nécessite qu'on ne la fasse plus porter uniquement sur les performances académiques, mais aussi sur le développement personnel et social de l'enfant, ce qui suppose un personnel formé à ce type d'évaluations.

On doit sortir du modèle classique d'évaluation, axé sur l'évaluation numérique individuelle des élèves, sans recours à l'auto-évaluation comme pratique formative comme cela est développé depuis plusieurs années en Finlande. Il n'est nul besoin de moyens supplémentaires pour ce faire.

On peut aussi, comme au Canada par exemple, évaluer un collectif d'élèves, passer par une observation d'un travail de groupe, ce qui, forcément, valorise le travail en équipe. Là encore nul besoin de moyens supplémentaires.

Signalons ici qu'une des spécificités françaises de l'enseignement est la difficulté qu'ont à accepter les enseignants qu'un regard extérieur soit porté sur leur pratique professionnelle ; dans le supérieur aucun enseignant n'accepte d'être évalué par ses étudiants, dans les premiers cycles de formation, chaque enseignant est dans sa classe, le plus sou-

6. André Antibé, *La Constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Paris, Nathan, coll. « Math'adore », 2003.

7. Nadine Zuili, *Réussite scolaire pour tous*, Paris, Centre Simbol, 2006.

8. Voir Marcel Thorel, « Susciter le désir d'apprendre », *Revue Quart Monde*, n°185 – Apprendre : le désir et le droit, 2003.

vent porte fermée, et on a de grandes difficultés à y pénétrer si on n'est pas inspecteur ou conseiller pédagogique. Est-ce la crainte de devoir se remettre en question, ou le manque de confiance en soi qui impriment de tels comportements ?

La question de l'estime de soi est fortement liée à la notation. Pour Yves Dutercq⁹, les enseignants français ont, dans leurs évaluations, tendance à insister sur les échecs plus que sur les réussites des élèves.

Pierre Merle¹⁰ a montré qu'un collégien sur cinq s'est déclaré senti souvent ou assez souvent humilié par son professeur. Pour lui, « les recherches ont montré que les jugements des enseignants influencent davantage la réussite des élèves faibles que celles des élèves forts ». Cette influence étant bien évidemment négative et non positive. Or Delphine Martinot¹¹ a montré qu'avoir une bonne estime de soi et des connaissances de soi de réussite dans le domaine scolaire est un facteur de réussite scolaire car cela favorise les efforts et la persistance dans l'apprentissage face aux difficultés. Comme l'écrivent Étienne Bourgeois et Benoît Galand (2006), « la motivation à apprendre est décidément bien une affaire d'interactions entre des facteurs individuels propres à l'élève et des facteurs contextuels. Ceux-ci ne concernent pas uniquement la classe, le groupe et les pratiques pédagogiques mais également l'institution et la société en général ».

Ce qui m'amène à dire que selon moi, une refondation de l'école telle qu'elle s'impose ne peut se faire que dans le cadre d'un projet éducatif global qui lui-même s'inscrit dans un projet de société dans lequel on milite pour **Une école dans la Cité**.

Cela suppose évidemment un engagement fort des politiques, car il faut impérativement que soit donné un cadre national (par exemple, instaurer qu'une semaine scolaire ne peut être à moins de cinq jours éducatifs, ce qui n'a rien à voir avec 9 ou 10 demi-journées d'école, cette différence substantielle à son importance), autour duquel les territoires s'impliquent pour mettre au service de TOUS les enfants l'ensemble des ressources qui sont les leurs mais qui, dans la plupart des cas actuellement, ne bénéficient qu'à une petite partie de la population enfant-adolescent. Cela nécessite un vrai travail de diagnostic par rapport à l'existant – quels moyens disponibles, quelles ressources utiles, quels besoins de la population –, suivi de nombreuses réflexions concernant les mutualisations pertinentes possibles à conduire.

Cette implication locale doit tenir compte des moyens à mettre en œuvre pour améliorer tous

les temps placés sous la responsabilité des mairies, comme par exemple le temps de restauration scolaire. On n'imagine pas le nombre d'enfants qui déclarent ne pas vouloir aller à l'école parce qu'ils doivent pour cela aller à la cantine : revoir l'isolation phonique des locaux est indispensable (des relevés sonométriques ont montré que le bruit de fond de certaines installations va jusqu'à 85 dbs), donner une formation aux personnels de surveillance permettant que ce temps soit un temps de relaxation, de décompression et non pas de stress supplémentaire : ne pas croire que la pause méridienne, qu'on sait être un temps de baisse importante de la vigilance physiologique, nécessite de ce fait qu'on impose aux enfants des activités susceptibles de les énerver plus que de les calmer. Ce temps doit être consacré au repos, à la décontraction, au « ne rien faire » qu'ont perdu l'habitude d'utiliser nos chères têtes blondes.

Mais un tel projet nécessite de revoir l'ensemble des temps scolaires, il faut les étaler sur plus de jours que ce n'est le cas aujourd'hui, mais aussi cesser de découper les journées en demi-journées identiques : non un matin d'apprentissage n'équivaut pas à une après-midi d'apprentissage. Il faut allonger les matinées pour faire bénéficier de ces moments propices à la concentration, à l'attention soutenue, à la mobilisation cognitive, aux apprentissages nouveaux, toutes les activités relevant des programmes, pas uniquement les mathématiques et le français, mais aussi l'EPS, les arts plastiques, toutes les activités dites d'éveil... Cela a l'avantage de permettre aux enfants quelque peu fâchés avec les matières considérées, à tort, comme « nobles » mais plutôt à l'aise avec dans ces disciplines souvent perçues comme « secondaires » de faire la preuve aux yeux des enseignants mais aussi des autres élèves de leurs compétences souvent cachées, ce qui participe à la fois à l'amélioration de l'estime de soi de chacun de ces élèves mais encore à un mieux vivre ensemble dans la classe, particulièrement utile à l'heure actuelle.

Un tel allongement des matinées améliore réellement les apprentissages qui peuvent être mieux distribués entre ceux qui sont coûteux d'un point de vue cognitif et ceux qui le sont moins. Faire deux pauses dans une matinée de 4 heures autorise une séquentialisation des temps pédagogiques que ne permet pas une seule pause au milieu de 3 heures.

Un temps ainsi révisé permet la mise en œuvre des « liaisons éducatives douces » comme elles ont été réclamées par certains participants, mais ici compris au sein des temps strictement scolaires.

Cet allongement des matinées permet aussi de libérer suffisamment de temps pour le péri-éducatif, pour les temps informels, ce qui permet dès

9. Yves Dutercq, *Comment les enseignants étiquettent les élèves*, Éducation et management, n° 31, mai 2006, p. 18-53

10. Pierre Merle, *L'Évaluation des élèves*, enquête sur le jugement professoral, Paris, PUF, 1996.

11. Delphine Martinot, *(Se) motiver à apprendre*, Drs Étienne Bourgeois et Benoît Galland, Paris, PUF, coll. « Apprendre ».

lors de construire des parcours éducatifs composés d'activités qui peuvent prendre sens, qui peuvent s'inscrire dans la durée, au sein d'un projet, activités auxquelles on peut donner des objectifs à atteindre en vue d'une ouverture éducative des enfants : ainsi une visite de musée organisée sur un temps de deux heures permet que les enfants aient le temps de découvrir une œuvre, par exemple, ou un artiste, puis de revenir à l'école et avoir encore le temps de leur demander de s'exprimer sur ce qu'ils viennent de découvrir, soit par la parole, soit par le dessin, soit par l'écrit. Un tel travail au et autour du musée permet de construire une réelle éducation culturelle, pas de donner un simple vernis.

Cela permet encore de professionnaliser les intervenants qui ainsi n'ont plus un emploi du temps émietté au cours de la journée. C'est à ce prix qu'on peut alors exiger d'eux qu'ils acquièrent la formation indispensable pour mener à bien des activités de qualité dans un contexte éducatif serein.

Un dernier argument, tout aussi valide, concernant la proposition d'allongement de la matinée scolaire est que dans les régions où la température extérieure dès le mois de mai est élevée, profiter de la matinée fraîche pour tous les apprentissages formels ne peut qu'être apprécié des élèves comme des enseignants.

Citons ici pour clore ce paragraphe, Alfred Binet, psychologue et pédagogue français, qui en 1906 écrivait : « Le travail du matin est celui qui produit le maximum de rendement, il faut donc réserver la classe du matin pour le travail le plus difficile. Il faut interrompre les exercices toutes les heures par des récréations afin de ne pas trop épuiser l'attention. Il faut éviter de trop longtemps prolonger le même type de travail ».

Enfin il faut avoir en tête qu'un tel projet ne peut prendre sens que si l'équipe pédagogique en est porteuse, et si elle accepte de mettre en place un réel partenariat avec les acteurs éducatifs qui cessent alors de n'être « que » des intervenants extérieurs, c'est le seul moyen de ne pas créer une organisation du temps de l'enfant composée d'une succession de temps éducatifs n'ayant rien à voir les uns avec les autres.

Construire un partenariat ne signifie pas **faire** ensemble, mais réfléchir ensemble, partager les regards croisés portés sur un même enfant, utiliser les activités pour faire acquérir des notions abstraites apprises en classe par le biais de la manipulation : voir par exemple comment faire acquérir aux enfants des notions géométriques de symétrie en les laissant installer des jeux de miroir. Cela renvoie évidemment à l'idée de culture commune, et donc certainement aussi, de formations communes.

Un autre objet cible de l'éducation, qui peut jouer un rôle important dans la baisse de pression scolaire

ici attendue, concerne le Socle commun, si compliqué à mettre en œuvre en particulier au collège. Celui-ci aurait tout à gagner dans la mise en place d'un projet éducatif global évoluant de la maternelle à la fin du lycée, si ce n'est d'ailleurs à l'université, car celui-ci permettrait que se fasse une partition entre ce qui relève en propre de l'Éducation nationale et ce qui peut revenir aux structures (pour le dire vite) relevant de l'éducation populaire, ceci afin de faire acquérir aux enfants l'ensemble des compétences relevant de ce Socle.

Par exemple, la 8^e compétence, affichée dans le Socle promu par l'Europe et totalement ignoré par le socle français, à savoir « apprendre à apprendre », compétence qui suppose le développement de l'envie et du plaisir d'apprendre, aurait tout à gagner en utilisant les acquis possibles des enfants au sein d'activités péri-éducatives, permettant de nombreux apprentissages informels.

Comme le dit très justement Arnaud Tiercelin¹² (2012) : « Si la logique des projets éducatifs locaux a été une première étape de reconnaissance, aux côtés de l'école, de l'importance des collectivités, des associations et des usagers (jeunes et familles), peut-être qu'une nouvelle approche plus globale du Socle commun pourrait porter une nouvelle ambition pour une politique publique au service de l'éducation sur tous les temps de vie et tout au long de la vie ».

Autre point très important dont doivent tenir compte les territoires : les enfants et les jeunes doivent systématiquement être associés aux concertations mises en place pour la création d'un projet éducatif, ils sont acteurs à part entière et souvent plus perspicaces qu'on ne le pense sur des propositions à faire. J'en parle d'expérience, puisque j'ai récemment participé à un échange, dans une ville de la région parisienne qui a fait un énorme travail de recueil d'avis à travers une enquête fouillée, qu'il m'a été demandé de commenter. Ma première remarque fut qu'il manquait des avis majeurs, selon moi, à savoir ceux des jeunes de la ville. Le public présent a unanimement approuvé ma remarque mais fait constater – pour sa défense – la difficulté supplémentaire imposée par un tel recueil, ce que je ne conteste évidemment pas.

Ce que me montrent les travaux que je mène actuellement dans de nombreuses écoles est qu'on ne fait que trop peu confiance aux enfants, dans leurs savoir-faire en particulier. De même on ne leur apprend jamais, ni à l'école ni hors de l'école, à exprimer leur ressenti, car on pense qu'ils ne sont pas capables d'en rendre compte objectivement. Par

12. Arnaud Tiercelin, « Pour un socle commun ambitieux », in *Les idées en mouvement : le mensuel de la Ligue de l'Enseignement*, n° 197, mars 2012.

exemple, qui leur apprend à manifester de façon pertinente leur fatigue. Je précise « de façon pertinente » car ma longue expérience de terrain m'a montré qu'il n'est pas rare que les enfants, à partir d'un certain âge, se disent fatigués quand ils n'ont pas envie de faire quelque chose ? Trouve-t-on normal qu'en maternelle, un enfant de moyenne section me désigne le dessin correspondant à un petit garçon en pleine forme alors qu'il est à ce moment-là affalé sur sa table, et alors que je lui en fais la remarque me répond : « Si, je suis fatigué, mais je n'ai pas le droit de le dire ! ». Dans quelle société est-on où un enfant de quatre ans et demi a déjà intégré le fait qu'on ne doit pas se dire fatigué même quand on l'est vraiment ? De plus on ne lui apprend que rarement à associer un comportement de fatigue à son état physiologique de fatigue, dès son plus jeune âge, ce sont les adultes qui en décident pour lui : « Tu es fatigué, tu vas aller dormir ».

De même, leur demande-t-on s'ils ont pris du plaisir à faire ce qu'ils viennent de faire ? S'ils sont satisfaits de ce qu'ils ont fait ? Non, on « évalue » leurs performances.

Cela mérite un vrai travail d'éducation des adultes pour changer leurs mentalités et leurs représentations. C'est ainsi qu'après de nombreuses séances d'entraînement de ce type avec des enfants d'élémentaire, on a pu constater qu'en CP, ceux-ci deviennent tout à fait capables d'associer leur état de fatigue à un moment donné de la journée et la capacité qui va être la leur de pouvoir quand même se concentrer pour réussir une tâche. Dans une des écoles que je suis, la maîtresse de CP, un vendredi après-midi, voulait faire faire à ses élèves une activité qui n'avait pu être faite dans la semaine mais qu'elle savait être un peu compliquée. Une petite fille lui a alors déclaré : « Vous savez maîtresse, là je suis vraiment fatiguée. Ça m'étonnerait que j'arrive à réussir ça maintenant ! ». Et la maîtresse, devenue attentive à ces nouvelles compétences de ses élèves, a dès lors décidé de différer la réalisation de cette activité.

De même, quand un tel projet se construit, tout le personnel des écoles, mais aussi des collectivités concernées, doit en être, pour le moins, informé et recevoir les connaissances indispensables à une bonne compréhension de l'intérêt, pour les uns et les autres, de ce projet. C'est à ce prix qu'on parvient à les y faire adhérer, même s'ils n'y exerceront pas une fonction particulière.

Et il ne faut jamais oublier d'intégrer au projet, au moment de sa conception, son évaluation, qui doit être dynamique et non pas statique. L'évaluation d'un projet doit permettre de mettre en évidence les effets de celui-ci sur diverses variables à préciser au départ mais doit aussi autoriser les remaniements nécessités par les constats faits grâce à l'évaluation en cours.

Un tel projet est bien éducatif, il permet de sensibiliser tout le monde au fait que l'école ne forme pas que des élèves mais bien aussi les citoyens de demain, que l'école ne doit pas continuer à être une enclave sanctuarisée au sein des territoires, ne plus être une forteresse dans laquelle il se passe des choses qui n'ont rien à voir avec la vie à l'extérieur, elle est aussi un lieu de transmission des valeurs, mais elle doit accepter pour ce faire qu'elle n'est pas seule à assurer l'éducation des enfants.

Bien sûr cela nécessite des ressources, mais je continue d'affirmer d'une part qu'une mutualisation réfléchie de l'existant permettra d'en dégager plus qu'on ne le croit a priori, mais d'autre part qu'il est temps que les responsables de tous ordres fassent preuve de créativité, d'imagination, dans les activités possibles à construire pour aménager au mieux les temps péri-éducatifs. On n'est pas obligés de toujours mener les enfants quelque part, on peut aussi voir ce qui peut venir aux enfants : les bibliobus ; les cinémas ambulants ; un papa ou une maman journaliste qui accepte de donner de son temps pour amener les enfants à construire un journal avec tous les savoir-faire et savoir-être que cela suppose mettre en œuvre ; des parents fiers de leur patrimoine culturel qui décident de venir faire un atelier cuisine pour faire découvrir des plats « exotiques » ; un étudiant en arts plastique qui, en tant qu'animateur, va faire faire aux enfants une fresque sur un mur un peu triste de l'école ; un aménagement des cours de récréation par des marquages au sol (marelles, escargots) qu'ensuite on utilisera avec les enfants pour une éducation citoyenne (on respecte les lieux ainsi démarqués) ; un animateur féru de magie qui apprend divers tours aux enfants à travers de petites expériences scientifiques dont les acquis pourront être transférés dans les apprentissages scolaires ; le montage d'une pièce de théâtre – créée par les enfants eux-mêmes – où chaque enfant a un rôle important, de l'éclairagiste au comédien ; un atelier cerf-volant qui amènera les enfants à construire – en s'entraînant du plus jeune au plus âgé – leur propre cerf-volant avant que d'aller s'essayer à son envol et au final toutes ces activités permettront de réaliser une fête de fin d'année où on présentera à la communauté de parents et amis tous les acquis de l'année qui pourraient même bénéficier d'un atelier vidéo filmant tout au long de l'année les progressions dans chaque atelier, la liste de ces activités bien peu coûteuses peut être encore longue, car beaucoup peuvent se faire avec des matériaux de récupération et ne nécessitent qu'un peu d'imagination. L'intérêt majeur de ces activités est qu'elles utilisent au mieux toutes les compétences individuelles des enfants et qu'elles les amènent à les mettre en commun dans des équipes inter-âges, au service les uns des autres, seul moyen de faire en sorte qu'aucun ne se sente disqualifié.

Et surtout obligeons-nous à nous poser les bonnes questions par rapport aux enfants : tous les temps de détente doivent-ils être éducatifs, doivent-ils forcément comporter des animations ? Qu'est-ce que la détente pour un enfant ? L'aide-t-on à savoir se relaxer ? Courir de manière effrénée dans une cour de récréation « vierge » de tous repères n'est pas une détente, ce n'est rien d'autre que la soupape de la cocotte-minute qu'on a retirée et qui risque fort de finir d'épuiser l'enfant déjà fatigué.

Être en permanence « actif », ne pas avoir le droit de s'ennuyer, de rêvasser, de ne rien faire, c'est aussi cela la pression qu'on impose à nos enfants et qu'il faut impérativement désamorcer.

Henri Piéron, en 1948, commentait ainsi l'enterrement des propositions de la commission de réforme de l'école à laquelle il avait participé avec Langevin et Wallon : «... je ne pense pas que l'effort dépensé a été complètement inutile, [...], car malgré les résistances politiques, financières, traditionalistes bourgeoises et routinières pédagogiques, les buts et les principaux moyens s'imposent progressivement [...]. L'on ne songe plus à contester ouvertement les deux buts fondamentaux : celui de la justice sociale, à savoir le droit, pour tout enfant, d'être placé dans des conditions éducatives lui permettant d'atteindre, dans la société, les situations auxquelles il peut aspirer en fonction de ses aptitudes propres, et celui de l'intérêt social qui est d'utiliser au maximum le capital intellectuel de tout l'ensemble de la population ». Vraiment ? Il nous semble qu'en 2012, il redevient fondamental de rappeler ces deux buts fondamentaux. Quant à Fauré¹³ qui analysait le plan Langevin-Wallon en 1964, affirmait : « Sous cette forme, la réforme de l'enseignement apparaît comme un problème politique. Ce n'est pas un problème de partis politiques, c'est un problème de politique au sens étymologique du mot -, c'est-à-dire l'administration de la cité. [...]. Si l'on veut réaliser le plan Langevin-Wallon, il faut ensuite décider au départ que l'on n'hésitera pas à mettre en œuvre les moyens financiers nécessaires. Moyens financiers qui sont immenses et cela exige un choix dans un pays qui n'est tout de même pas aussi riche que l'on veut bien parfois dire dans un but de propagande. Il faut donc qu'on économise d'abord sur toutes les dépenses improductives et je mets au premier rang les dépenses de prestige, qu'il s'agisse de force de frappe ou de voyages folkloriques... ».

À l'heure où des élections majeures vont avoir lieu en France, ces rappels ne sont pas inutiles.

Je dirai pour conclure, de plus, qu'il est grand temps de faire les bons choix, à savoir privilégier tout ce qui permettra d'assurer au plus jeune âge de la

prévention, afin d'éviter les coûts démesurés liés à la prise en charge des difficultés grandissantes chez nombre d'enfants et des décrochages chez de plus en plus d'adolescents. La directrice de l'école maternelle avec laquelle un tel projet est expérimenté depuis 16 ans, disait récemment : « L'équipe pédagogique depuis longtemps impliquée dans ce projet éducatif constate les faits suivants : fréquentation très importante des élèves qui veulent venir à l'école, parents impliqués dans les classes, lien recréé entre familles et école, très peu d'absentéisme chez les enseignants, équipe qui se remet en question, qui porte un projet sur le long terme, attitude des enfants lors de sorties (musée, site historique, expositions) remarquée par ceux qui les accueillent comme étant responsable, adaptée aux lieux, démontrant une ouverture d'esprit, une envie de connaître de nouvelles choses, de même une image positive est renvoyée aux intervenants extérieurs qui viennent pour des actions ponctuelles qui en font spontanément le constat, les regards croisés enseignants/animateurs sont intéressants pour ce qu'ils modifient la perception des enfants mais aussi des relations aux familles, le temps de scolarisation des plus petits est plus élevé puisque le temps de sieste n'est plus compté sur le temps scolaire, ambiance sereine aux entrées et aux sorties, moins de tension et plus de respect des parents vis-à-vis des enseignants comme des animateurs car chacun se connaît et des rencontres ont lieu lors des ateliers ». Cela ne vaut-il pas la peine d'accorder les moyens nécessaires à la généralisation de telles opérations plutôt que de les consacrer à des sanctions ou des remédiations dans l'après-coup ?

CONFÉRENCE DE BERNARD BIER, sociologue

Quelques considérations intempestives pour ne pas clore un débat nécessaire.

Ces deux jours organisés par l'ANDEV et le CNFPT ainsi que les présents propos s'inscrivaient dans un contexte très particulier : celui d'une campagne présidentielle, où la question éducative était à l'ordre du jour pour la quasi-totalité des candidats, contrairement aux élections de 2007.

Mais cette mise à l'agenda politique, par-delà les différences de sensibilités, s'est faite essentiellement en référence à l'école et avant tout sur le monde gestionnaire et organisationnel. Le projet éducatif global, en particulier dans sa dimension non scolaire, ne semble pas encore une

13. Henri Fauré, « Conclusions », in Gaston Mialaret (dir.), *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, Chapitre VII, p. 93-104.

préoccupation des états-majors politiques nationaux – ceci même alors que des avancées significatives ont eu lieu récemment (cf. l'Appel de Bobigny) et que des collectivités de plus en plus nombreuses s'engagent de manière volontariste dans des projets éducatifs de territoire.

Notons que la culture – dont on peut penser qu'elle n'est pas sans rapport avec la chose éducative – demeure absente de l'actuel débat.

Cette préoccupation scolaire sinon éducative, écho des inquiétudes des familles quant à l'avenir de leurs enfants et soumises, elles aussi, à la pression scolaire, se retrouve dans le discours politico-médiatique sous des formes diverses et quelque peu limitées. Dans le désordre et de manière contradictoire, il suffirait de « rétablir l'autorité », d'être à l'écoute des élèves ou des enfants, de supprimer la notation, de mettre en place des internats pour les meilleurs et les plus méritants des défavorisés, d'instaurer un suivi individuel... Ces fausses bonnes idées, dont le succès public est à la mesure de leur simplisme, occultent les résultats de la recherche actuelle en éducation, participent d'un brouillage général, et laissent de côté cela seul qui peut permettre de travailler à la réussite éducative de tous : une réflexion articulant le politique et le pédagogique.

Pour ne pas conclure donc ces deux jours, mais continuer à alimenter la réflexion et le débat, nous nous proposons d'abord de revenir succinctement sur le questionnement qui nous a été proposé et certains des propos tenus ; ensuite nous évoquerons quelques-uns des enjeux nouveaux qui nous semblent aujourd'hui incontournables ; avant d'esquisser quelques pistes autour de la mise en place d'un projet éducatif partagé dans une logique de complémentarité des éducations formelle, non formelle et informelle.

Retour sur un questionnement, des présupposés, ses implicites : déconstruire quelques évidences

La pression scolaire : le succès d'un lieu commun

Ce thème est de fait très « tendance ». Il renvoie à la fois :

- à la question des rythmes (organisation de la journée, de la semaine, de l'année...), et à celle de la fatigue, renforcée par certains dispositifs (soutien individualisé en fin de journée, durant la pause méridienne...) ;
- à l'élitisme du système (dans son approche ultralibérale mais aussi méritocratique républi-

caine), avec en certains lieux une concurrence exacerbée, et, presque, partout un système qui vise plus à pénaliser la faute qu'à valoriser les acquis et à s'appuyer sur l'erreur comme passage obligé pour s'approprier savoirs et compétences. Sans oublier la désormais célèbre « constante macabre » de R. Antib, selon lequel dans chaque classe on retrouve inéluctablement un tiers de bons, un tiers de moyens et un tiers de faibles.

Si ce thème de la pression scolaire renvoie en partie à des réalités, il est aussi une construction sociale. S'agit-il d'une réalité neuve ? Ou d'une réalité que l'on découvre (enfin !) comme la cause des difficultés et du malaise des élèves, ou de certains élèves ? Et qu'est-ce qui la rend(ra)it aujourd'hui insupportable ? Une autre hypothèse serait qu'elle serait une réalité écran qui éviterait de poser les vraies questions quant à la réalité de l'expérience scolaire et de l'accès aux apprentissages.

En outre, n'y a-t-il pas un paradoxe à s'émouvoir de la frénésie de classification dans le champ scolaire alors que nous sommes friands de classification par ailleurs, à l'instar de nombre d'enfants et de jeunes, entre autres dans les milieux populaires. Pour exemples :

- le sport (et il y aurait à dire sur l'idéologie de la compétition sportive, sur l'entraînement des jeunes athlètes en terme de droit des enfants, sur leurs effets psychologiques et physiologiques néfastes) ;
- les Césars, les Oscars, les jeux télévisés, la télé-réalité, qui outre leur piètre qualité diffusent des idéologies pour le moins contestables ;
- sans parler de ce qui se passe du côté des classes préparatoires, des grandes écoles, que d'aucuns peuvent trouver légitimes, puisqu'il s'agit là de dégager les élites de la nation.

Il est aussi curieux d'évoquer la seule pression scolaire. Peut-être faudrait-il aussi incriminer d'autres causes comme la fatigue liée au temps passé devant la télévision, l'ordinateur...

Quid aussi pour les adultes de la dégradation des conditions de travail, du « culte de la performance » et de ses effets, de la « souffrance au travail », notion d'ailleurs à critiquer en ce sens qu'elle pointe les effets et pas les causes, qu'elle psychologise ?

N'y aurait-il donc pas un lien entre notre souci de préserver nos enfants de la pression scolaire que nous pouvons, à juste titre, dénoncer et ce qui est subi par de très nombreux adultes dans le champ professionnel et qui reste souvent indicible ? L'un n'expliquerait-il pas en partie l'autre ?

Il faut enfin se méfier de la « naturalisation » des phénomènes : le temps et la fatigue ne sont pas

que des réalités objectives, ils sont aussi des réalités vécues. Les mêmes sont capables de faire des efforts intenses, de dépasser la fatigue, quand cela répond à des désirs, des besoins parfois, quand cela a du sens. Et il n'y a plus alors ni ennui ni stress...

La double finalité de l'éducation

Dans sa double dimension anthropologique et politique, l'éducation a pour but de :

- permettre la « reproduction » d'un monde, autrement dit de faire que le monde déjà là perdure et soit transmis ;
- permettre au petit d'homme de grandir, de se construire (y compris pour qu'il fasse évoluer le monde dont il hérite, qu'il le transforme, qu'il le conteste, comme le soulignait H. Arendt).

Longtemps on a privilégié une seule dimension : la première. Aujourd'hui la tendance serait, du moins dans la formulation, de (ne) privilégier (que) la seconde.

Il est important de décrypter ce dont témoignent ces évolutions. Et de pointer la complexité et les ambiguïtés de chacune des approches, qui, derrière l'identité de terme, recouvrent des réalités et des projets différents.

La première peut-être défendue aussi bien d'un point de vue conservateur politique et éducatif (ne rien changer de l'ordre du monde ; laisser faire la sélection naturelle par le mérite) que d'un point de vue progressiste/républicain (permettre l'accès de tous à un patrimoine).

La seconde peut renvoyer aussi bien à un point de vue ultralibéral (l'important c'est de répondre aux attentes différenciées des familles), à un point de vue puéro-centré (l'intérêt supérieur de l'enfant), ou à un point de vue pédagogique (l'important est ce que l'enfant construit).

Or ces deux dimensions sont indissociables ; on ne peut se construire que dans des savoirs et cadres institués ; chacun construit ses savoirs, mais on n'apprend pas seul et hors d'un héritage. D'où la pertinence de l'expression chère au GFEN d'« auto-socio-construction des savoirs ». Et ne poser la question éducative que sous l'angle de la pression scolaire en la décontextualisant occulte cette réalité, ainsi que celle des enjeux de l'école et de l'éducation.

La prise en compte des familles et des jeunes et le service public

Poser la question du point de vue des familles ou des enfants porte aussi le risque d'une autre dérive : celle de leur essentialisation. Peut-on parler des enfants, des familles comme s'il s'agissait de réalités

en soi, hors de toute inscription sociale et historique ? Derrière, il y a des groupes sociaux, porteurs chacun de représentations et d'intérêts différents (divergents ?). Il y a une sociologie des familles avec un rapport différencié à l'école et des attentes spécifiques : préparer à l'emploi ; donner une culture générale et un esprit critique ; permettre l'épanouissement (cf. les derniers travaux d'A. Van Zanten).

Il en est de même des jeunes dans la diversité de leurs milieux sociaux, de leurs attentes, de leurs pratiques et de leur rapport à l'école.

Poser la question à partir des attentes des familles, voire des jeunes, reviendrait assez vite à transformer l'école et toute autre institution éducative en un marché et non plus en un service public – lequel ne peut être défini que par rapport à des besoins, qui restent bien sûr à élaborer collectivement et politiquement. À cette aune, les familles risquent d'être transformées en usager-client que l'on cherche à fidéliser en fonction d'indicateurs de satisfaction individuels. La nécessaire prise en compte du bénéficiaire par les institutions, qui est un leitmotiv de la modernisation de la fonction publique, et pour légitime qu'elle soit, est ainsi porteuse de bien des ambiguïtés.

L'école objet de fascination : entre attraction et répulsion

On parle de l'école, tout tourne autour d'elle, elle devient vite un objet d'opprobre, un « mauvais objet », focalisant toutes les peurs, toutes les inquiétudes. Cette approche évite d'interroger autre chose, d'avoir une approche plus globale et plus systémique.

L'école ne serait que le lieu de l'échec et du stress ! Et pourtant, elle reste encore un vecteur de réussite pour une majorité d'élèves, y compris issus de milieux populaires, qui y trouvent l'ouverture sur le monde, l'accès à des outils intellectuels, brisant ainsi la fatalité de la reproduction sociale et culturelle, et s'inscrivant malgré tout dans une trajectoire personnelle et sociale ascendante. Des études le montrent, des témoignages le confirment. Elle n'est pas la caricature que certains voudraient en donner, même si d'évidence elle doit s'engager dans un *aggiornamento*. Mais lequel... ? C'est sur ce diagnostic qu'il faut s'accorder.

L'école doit-elle être définie avant tout comme le lieu du bien-être ? Qu'est-ce que ce bien-être ? Uniquement le fait de ne pas avoir mal au ventre au lever les jours de classe ? ou doit-on aussi s'y sentir bien, s'y épanouir parce qu'on y apprend, qu'on se voit grandir en connaissances et compétences, qu'on y trouve des clés pour comprendre le monde, qu'on élargit son champ de vision, qu'on y expérimente et qu'on y goûte « la saveur des savoirs » (J.-P. Astolfi) ?

Que cachent les revendications voulant faire de l'école essentiellement le lieu de l'expression de soi ? N'est-elle pas là plutôt pour apporter des outils et les conditions de l'entrée dans les savoirs, dans la pensée, et par conséquent aussi dans une expression de soi plus consciente, plus riche ? À moins de penser que ces savoirs et compétences sont spontanés, viennent naturellement à ceux qui en sont naturellement dotés ! Cette posture ne cache-t-elle pas de fait et *nolens volens* une position de classe qui, ne posant pas l'école comme le lieu d'acquisition des savoirs et compétences les plus élevés pour tous, revient de fait à accepter la réalité et la reproduction des inégalités ?

Quant aux modèles que certains nous proposent comme idéaux et désirables, ceux véhiculés par le succès des *Choristes* ou du *Cercle des poètes disparus*, ils ne laissent pas d'interroger : modèle fantasmé d'une école d'hier qui n'a jamais existé et par ailleurs empreinte de relents caporalistes d'un côté, modèle tout aussi réactionnaire et manipulateur du leader charismatique qui asseoit son autorité sur le mode de la séduction de l'autre. Ces modèles ne posent pas explicitement la question politique de l'éducation (et pour cause !), ils éliminent toute question de pédagogie. Ils participent à la fois de ces illusions que nous dénonçons en introduction et du retour à l'idéologie du don ou de la chance (la fameuse égalité des chances) qui tient lieu de prêt-à-penser éducatif pour certains.

L'école que nous souhaitons reste à inventer ; elle ne saurait correspondre à ces caricatures. La (re) penser pour la changer ne peut se faire qu'en clarifiant certains enjeux présents, les nouveaux défis (en particulier mettre tout en œuvre pour qu'aucun jeune ne termine sa scolarité sans qualification), et en référence aussi à des valeurs claires.

■ Quelques enjeux nouveaux

Nous ne reviendrons pas ici sur les enjeux traditionnels de l'éducation, ou ceux identifiés ces dernières décennies. Il nous semble ici important d'attirer l'attention sur certaines données qui peuvent conduire à renouveler ou réorienter la démarche éducative tant sur le fond que dans la forme.

L'importance paradoxale de l'imaginaire scolaire

L'école a de fait une place limitée dans le temps d'un individu :

- un élève de primaire dans le cadre de la semaine de 4 jours n'en consacre que 140 par an à la présence en classe ;
- sur la durée moyenne d'une vie, 4 à 5 % sont consacrés à la formation initiale contre 10 % au travail salarié et 25 % au sommeil.

Et pourtant elle reste centrale dans nos imaginaires, comme elle joue un rôle sur la construction de l'image de nous-mêmes, sur notre rapport à la formation, voire à la chose intellectuelle.

De surcroît, plus encore qu'hier, elle n'est qu'un acteur – non le moindre, il est vrai – dans le champ éducatif.

Une pluralité d'acteurs et d'espaces/temps éducatifs

La bipartition ancienne école-famille ne reflète que peu la complexité du fait éducatif d'aujourd'hui.

La famille était centrale parce qu'elle constituait le cadre principal de vie et de socialisation de l'enfant. Elle fut même perçue sous l'Ancien Régime comme le fondement de l'ordre social et politique. Aujourd'hui sa transformation, la pluralité de ses formes, la modification des modes de vie intra-familiaux, la flexibilité croissante du temps du travail, le phénomène de déclin des institutions, la concurrence des autres espaces/temps lui ont fait perdre de son influence.

Les sociabilités entre pairs deviennent de plus en plus importantes, lieu de socialisation, d'expérimentation, d'apprentissage, qui vient concurrencer les autres éducateurs institués, en particulier pour ceux qui vivent l'école sur le mode de l'échec et de l'humiliation, avec le risque alors que s'instaure une « tyrannie des pairs » (D. Pasquier).

Ajoutons les médias, Internet, les émissions grand public ou les clips qui véhiculent les valeurs dominantes de la marchandise triomphante, monde de l'insignifiance, de la réussite facile, aux antipodes des valeurs de la vie intellectuelle, de l'effort, de la solidarité ou de la coopération.

Les collectivités, dont le rôle reste à préciser : fournisseurs de moyens ? prescriptrices de contenus éducatifs ? actrices en direct via certains de leurs personnels ? facilitatrices par le cadre qu'elles construisent, par les débats et les partenariats qu'elles initient ?

Les associations qui semblent un peu oubliées ou peu évoquées : du fait de la municipalisation croissante ? du fait qu'elles ne sont plus les vecteurs principaux de changement ? Avec cette question clé : comment les institutions d'État ou les collectivités facilitent-elles les dynamiques de la société civile, organisée ou non ?

Il ne faudrait pas dans cet inventaire oublier les entreprises, actrices de la formation en alternance, de l'accueil de jeunes stagiaires, engagées dans la for-

mation continue et dans la lutte contre l'illettrisme (sur les 3 millions d'illettrés en France, 60 % sont salariés).

Et aussi l'environnement, l'urbanisme, l'architecture, le type de peuplement, le tissu social, économique et culturel, cadre de socialisation au travers des nombreuses interactions qu'ils permettent ou suscitent – ce que l'on pourrait définir avec le sociologue et philosophe B. Latour comme des « acteurs non vivants », mais qui participent aussi de l'éducation sur un territoire.

Et enfin... le marché des officines privées du soutien scolaire, de l'offre de kits d'animation, de la formation adulte, des coachings divers...

La multiplication et l'obsolescence des savoirs

Une autre donne est la multiplication des savoirs, leur accélération et obsolescence rapide (tant pour les savoirs savants que pour les savoirs d'usage)..., et les nouveaux supports d'accès, qui obligent à repenser les formes traditionnelles de transmission.

« À la génération précédente, un professeur de sciences à la Sorbonne transmettait presque 70 % de ce qu'il avait appris sur les mêmes bancs vingt ou trente ans plus tôt. Élèves et professeurs vivaient dans le même monde. Aujourd'hui 80 % de ce qu'a appris ce professeur est obsolète. Et même pour les 20 % qui restent, le professeur n'est plus indispensable, car on peut tout savoir sans sortir de chez soi », écrivait M. Serres dans un texte récent *Petite Poucette*, paru le 3 septembre 2011 : <http://www.liberation.fr/culture/01012357658-petite-poucette-la-generation-mutante>).

Reste qu'il y a une part d'aveuglement dans les propos du philosophe : tous ne sont pas égaux dans l'accès et les usages des technologies de l'information et de la communication par exemple, sans parler bien sûr des savoirs plus savants et plus complexes.

Le rapport au temps : une rupture anthropologique

Une rupture majeure nous semble constituée par le nouveau rapport au temps qui s'instaure, renforcé par le monde marchand (et le primat de la consommation pour exister) et les technologies les plus récentes. Nous sommes dans le « présentisme » (F. Hartog), la satisfaction instantanée, l'incapacité à l'attente (cf. l'usage permanent des téléphones portables).

Cette réalité produite par les adultes, encouragée par leur exemple, devient une nouvelle norme et un cadre structurant pour les enfants et les jeunes. Ce primat de la « pulsion » (B. Stiegler), de l'immédiateté,

encouragé de toutes parts, est aux antipodes des exigences de l'éducation qui présuppose le médiateur, la durée, le désir, la satisfaction différée, voire la frustration. Ou alors nous serons dans un autre modèle d'éducation, de société, d'homme !

Comment dans les différents espaces/temps éducatifs peut-on prendre en compte et répondre à ces enjeux ?

Quelques pistes autour de la mise en place d'un projet éducatif partagé dans une logique de complémentarité.

Le premier impératif est de sortir des approches binaires (ou bi-tri-frontales) pour privilégier une approche globale

Un changement de terminologie

Prendre en compte, en lieu et place de la terminologie traditionnelle du scolaire, péri- et para-scolaire, celle d'éducatifs formels, non formels et informels, qui oblige, en sortant de la centralité d'un seul acteur, à penser et à prendre en compte les différents espaces/temps éducatifs.

Compte tenu des enjeux du temps, et de la nécessité de penser le continuum éducatif, il serait aussi utile de substituer au diptyque formation initiale/formation continue, l'expression « éducation et formation tout au long de la vie ».

Ce n'est pas qu'affaire de mots. Ceux-ci ont une fonction performative et structurent nos modes de pensée et donc d'intervention.

Reste ensuite qu'il faut avoir collectivement une réflexion à ce sujet tant sur le plan national que local. Sur ce dernier plan, la co-construction d'un projet éducatif de territoire est l'opportunité et le cadre d'élaboration idoine.

Le choix des valeurs/du référentiel

De même une réflexion s'impose autour de quelques points.

- Choisit-on le référentiel de l'égalité des chances, ô combien ambivalent, à la fois porté par les tenants de la méritocratie républicaine, avec toutes ses ambiguïtés, et de l'ultra-libéralisme ? ou lui préfère-t-on celui de « l'égalité des droits », le référentiel démocratique ?
- Quelle place fait-on respectivement à l'individuel et au collectif, non pour les opposer, mais pour leur

donner sens l'un par l'autre ? Dans quelle articulation ? Choisit-on explicitement le modèle de la compétition ou celui de la coopération, modèle qui ne doit pas rester rhétorique comme si souvent, mais se décliner en actes ?

- Quelle mission attribue-t-on à l'école, mais aussi aux centres de loisirs et autres, et au nom de quelles valeurs ? Force est de constater que la réflexion laisse fortement à désirer relativement aux structures d'éducation non formelle, qui sont pourtant de fait des lieux où se joue aussi la reproduction des inégalités éducatives, sportives et culturelles.

C'est le sens du service public d'éducation qui est ici posé, lequel ne saurait se réduire au service public scolaire.

La complémentarité éducative

Nous nous contenterons, faute de temps, de lister quelques points :

- Dans le champ du formel :
 - sortir du flou sur les missions de l'école, de l'attente qu'elle fasse tout, ce qui est à la fois impossible, expose à des déceptions inévitables et fragilise ses acteurs ;
 - revenir sur son cœur de mission : que sont les apprentissages scolaires et leur spécificité ? pour quoi faire ? quels sont les enjeux d'aujourd'hui ? ;
 - que l'école soit son propre recours et sorte de la délégation à autrui, de l'externalisation de la difficulté scolaire ;
 - qu'elle soit dans l'anticipation plus que dans la réparation ;
 - mettre au travail ce qui fabrique de la difficulté scolaire : la question du sens de l'école, des apprentissages, du rapport aux savoirs, les malentendus cognitifs entre écoles, jeunes, et familles ;
 - poser l'hétérogénéité non comme problème mais comme levier ;

Il faut aussi identifier les risques de dérives :

- un abandon de l'exigence scolaire : une pauvre école pour les enfants (de) pauvres (dans certaines ZEP) ;
- un abandon de la spécificité des savoirs scolaires/disciplinaires.

(Ces découpages disciplinaires, nés de et dans l'histoire, peuvent être repensés ; ainsi la forme scolaire +- une heure/une discipline +- pourrait être mobilisée dans une interdisciplinarité qui peut, sous certaines conditions, être au service du sens, cf. les TPE) ;

- cela oblige à sortir de la confusion entre clôture de l'école et clôture des savoirs : les savoirs scolaires permettent de répondre aux questions posées par

le monde, mais radicalement traités autrement. Il revient aussi à l'école d'aider à transformer le désordre des informations en savoirs ;

- ne pas opposer savoirs et compétences (pas l'un ou l'autre, mais l'un et l'autre) ;

- Dans le champ du non formel

Il faut accepter de travailler dans un certain nombre de tensions

- entre offre d'activités et d'équipements et aide à l'initiative et accompagnement de projet ;
- entre animation collective et accompagnement individuel ;
- entre éducation et animation (les référentiels de l'éducation populaire ne sont pas ceux de l'animation).

Mais aussi

- ne pas faire du champ de l'éducation non formelle une annexe de l'école, tant dans les contenus (avec l'école après l'école, les risques de malentendus, cf. P. Rayou...) que dans les formes (cf. J. Houssaye *Le centre de loisirs prisonnier de la forme scolaire*) ;
- repenser la notion de projet : « projet programme », - sur le modèle scolaire et industriel - ou « projet visée », plus ouvert aux dynamiques du groupe et aux émergences (cf. J. Ardoïno) ;
- laisser le temps de vivre aux enfants et aux jeunes.

- Dans le champ de l'informel

Ce champ reste l'impensé des politiques de jeunesse ou d'éducation. Il ne s'agit pas d'institutionnaliser l'informel (ce qui relèverait d'une logique totalitaire), mais de le prendre en compte (ce qui est loin d'être fait) et d'organiser la possibilité et le cadre pour que les enfants et les jeunes puissent s'y construire dans les meilleures conditions.

C'est aussi travailler sur l'environnement matériel : « On apprend de la ville et non seulement dans la ville » (Charte des villes éducatrices)

Former et qualifier les acteurs de l'éducation

Repenser les formations initiale et continue dans l'Éducation nationale, dans l'animation et ailleurs. On pourrait par exemple envisager des modules communs de formation pour tous les acteurs de l'éducation, parallèlement ou préalablement à la spécialisation.

Le BAFA pourrait être un prérequis pour tous les recrutements, même au sein de l'Éducation nationale (c'était d'ailleurs le cas dans les écoles normales d'instituteurs autrefois).

Redonner toute sa place à la pédagogie

- dans les pratiques (contre le gardiennage ou le consumérisme, contre l'évidence des savoirs qui

- se suffisent pour être enseignés ou l'appel au charisme) ;
- mais aussi dans la définition des projets éducatifs et leur évaluation, ce qui permettrait aussi de mettre l'accent sur le qualitatif.

La nécessaire approche en terme de projet global

Le socle commun des connaissances et des compétences, à condition que soient levées toutes les ambiguïtés, pourrait être un des outils pour développer une réflexion globale et transversale (il est inscrit dans la loi depuis 2005). Il en est de même des 7 compétences clés définies par E. Morin.

Le tableau ci-dessous met en évidence les points de rencontre entre les compétences vues par l'Europe et leur adaptation à la France, dans l'Éducation nationale. (En gras : les différences. On pourra regretter que le « apprendre à apprendre » ne soit pas perçu comme une compétence-clé dans l'hexagone).

Parlement européen conseil de l'Europe	Circulaire 2006 Éducation nationale
Langue maternelle	id.
Langue étrangère	id.
Culture mathématique, scientifique et technique	id.
Culture numérique	id.
Apprendre à apprendre	absent
Compétences interculturelles, interpersonnelles, sociales et civiques	Compétences sociales et civiques
Esprit d'entreprise	Autonomie et initiatives
Sensibilité culturelle	id.

L'approche en terme de projet global de territoire appelle une co-construction entre tous les acteurs du territoire, en se donnant les moyens pour que la démarche participative soit réellement participative !), un diagnostic partagé et une élaboration collective des indicateurs d'évaluation. Une évaluation qui ne se réduirait pas au bilan, mais qui serait fortement qualitative, et, dans sa forme, appropriable par tous, au rebours donc des « usines à gaz » coûteuses et de faible efficacité.

Cette dimension participative a aussi une fonction de mobilisation, de sensibilisation, de formation au changement, de développement d'une culture de territoire et d'éducation permanente.

Cela implique, face à la recherche du consensus à tout prix, l'acceptation du conflit comme occasion de confrontations des expertises (sans oublier les expertises d'usage et ce que Y. Sintomer appelle les « contre-expertises citoyennes », à la fois outil-diagnostic sur le territoire et vecteur de démocratie.

Pour ne pas conclure et en guise de récapitulatif

Une clarification nécessaire des finalités de l'éducation : quel homme pour quelle société ? Quelle société pour quel homme ?

- former l'homme, le citoyen, le travailleur (H. Arendt, Langevin Wallon) ;
- affirmer l'éducabilité de tous et le principe d'une « éducation élitare pour tous ».

Une interrogation globale, qui ne fait pas de l'école le « mauvais objet », mais est une interrogation globale et partagée (citoyens, politiques, professionnels, jeunes) sur l'état de l'offre éducative en France aujourd'hui.

Un service public d'éducation et de formation tout au long de la vie, qui articule un cadre posé par l'État et des initiatives et projets locaux.

Seules les politiques éducatives de territoire, pensées comme démarche et processus permanents, permettent la globalité de l'approche.

Faut-il alors inscrire dans la loi le projet éducatif global, du moins dans une loi-cadre ? La question, on le sait, est posée.

Mais on ne change pas la société par décret, ni contre les acteurs. Comment prendre en compte les initiatives des personnels, éviter leur *burn out*, ne pas les mettre sous tension permanente à force d'injonctions venues des instances supérieures

Une démarche qui va du PET aux villes éducatrices et aux territoires apprenants

Si le PET/PEL/PEG mobilise les acteurs dans la ville, la « Ville éducatrice » (on apprend dans la ville et de la ville) est censée mobiliser aussi les responsables des politiques sociales et urbaines, des politiques d'aménagement, les urbanistes, les architectes, le tissu économique, culturel, associatif dans sa diversité. « Toute la ville est une source d'éducation ». La qualité d'une ville éducatrice se mesurera aussi à sa capacité à laisser naître des expérimentations, à permettre des circulations inattendues, de l'invention.

Forme encore plus développée, véritable *work in progress*, la notion de « territoire apprenant » qui nous vient du management des organisations, du développement local (et du Québec) est peut-être l'horizon utopique d'une « société des savoirs », reconnaissant les savoirs et les intelligences multiples, vecteur de dynamique territoriale, d'*empowerment* pour les habitants, et de lien social, qui renouerait aussi avec le projet d'éducation populaire, tel que formulé autrefois par Peuple et Culture « tous formés, tous formateurs ».

Dispositif d'accompagnement à la Scolarité (Diapason) à Tourcoing (59)

Depuis plusieurs années, la Ville de Tourcoing favorise la mise en place sur son territoire d'actions d'accompagnement à la scolarité, afin de répondre aux besoins constatés et aux difficultés repérées chez les jeunes tourquennois.

La diversité et la superposition de l'offre périscolaire ont amené les partenaires institutionnels (ville, Caf, Éducation nationale et département) à réfléchir à la mise en place d'un dispositif unique d'accompagnement à la scolarité sur le territoire de Tourcoing, applicable dans un premier temps aux écoles primaires, avec une extension envisagée au niveau des collèges.

La commune a souhaité vous présenter sa démarche qui repose sur les principes suivants :

- offrir des réponses adaptées aux besoins individuels des enfants et accompagner les familles ;
- assurer la complémentarité des différentes actions éducatives dans le respect des compétences de chacun ;
- gérer en commun le temps périscolaire dans le respect des rythmes de vie des enfants ;
- favoriser la continuité éducative en tenant compte du travail mené par les enseignants durant le temps scolaire ;
- mutualiser les efforts et les moyens, en tenant compte des projets et des ressources propres de chaque structure ;
- impliquer les parents et améliorer la relation familles/écoles.

La démarche s'inscrit dans une approche territoriale qui se décline sur quatre secteurs pour s'opérationnaliser en projets éducatifs de territoires.

LES PARTENAIRES

L'ensemble des partenaires cités ci-dessous s'engagent à collaborer à la mise en place d'un dispositif unique d'accompagnement à la scolarité sur le territoire de Tourcoing.

■ Les partenaires institutionnels

- la ville de Tourcoing (direction de l'Éducation et direction des Territoires) ;
- la Caisse d'allocations familiales de Roubaix-Tourcoing ;
- les Inspections de l'Éducation nationale de Tourcoing/Est et Tourcoing/Ouest ;
- les principaux de collèges ;
- la direction diocésaine de l'Enseignement catholique ;
- la préfecture du Nord ;
- l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE) ;
- le département du Nord.

■ Les partenaires opérateurs

- les Centres sociaux ;
- les MJC ;
- les associations.

■ Les partenaires ressources

- l'association pour favoriser l'égalité des chances à l'école (apfEE).
- l'association de formation et de recherche sur le langage (AsFoReL).

Les engagements des partenaires seront formalisés par :

- un protocole d'accord sur la démarche proposée dans ce référentiel ;
- une convention annuelle de partenariat ville/structure/Éducation nationale ;
- une convention structure/écoles.

PARTENAIRES	ENGAGEMENTS
LES STRUCTURES	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre, suivre et évaluer l'action, coordonner le partenariat. • Participer aux temps de formation proposés par le Comité CLAS. <p>Sur le volet « relation avec les parents » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser un temps d'accueil individuel avec les familles lors de l'inscription. • Formaliser les engagements par un contrat d'adhésion (structure, parents, enfant, école). • Au démarrage de l'action, convier les familles à une réunion collective (cérémonie d'ouverture). • Accompagner les familles dans la progression de leur enfant. <p>Sur le volet « relation avec les écoles » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rencontrer le directeur de l'établissement scolaire. • Présenter l'action à l'équipe enseignante, pour faciliter l'identification des besoins des enfants. • Formaliser le partenariat avec l'école par la signature d'une convention.
LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les besoins des enfants. • Sensibiliser les familles et les enfants. • Participer à la démarche formalisée par les conventions école/structure. • Participer aux temps de bilan et d'évaluation. • Pour les enseignants concernés, participer aux temps de formation proposés par le Comité CLAS.
LE COMITÉ LOCAL	<ul style="list-style-type: none"> • Être une ressource pour les structures et les écoles, en leur apportant un accompagnement, une aide, un appui pour faciliter la mise en œuvre des projets. • Organiser les réunions de commissions et les temps de formation. • Mutualiser les outils d'animation, d'information et de communication.

NATURE ET CONTENU DES ACTIONS

■ L'accompagnement à la scolarité se distingue :

- de l'**aide personnalisée** dispensée dans le cadre de l'école par les enseignants ;
- des **accueils de loisirs** habilités par la Jeunesse et Sports et proposés par les structures de quartiers hors temps scolaire et de toute autre activité périscolaire n'entrant pas dans le cadre du Contrat local d'accompagnement à la scolarité.

L'accompagnement à la scolarité a pour objets :

- d'accompagner les parents dans leur rôle éducatif :
 - en reconnaissant et en valorisant leur place et leur rôle,
 - en leur donnant la possibilité d'accompagner leurs enfants dans une démarche volontaire et d'améliorer leurs connaissances et leur compréhension du milieu scolaire.
- d'aider les enfants à acquérir des méthodes, des approches susceptibles de faciliter l'accès au savoir ;
- d'élargir leurs centres d'intérêts, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche ;

- de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leurs capacités de vie collective.

Les projets d'actions sont élaborés par les structures, en lien avec les écoles et les familles sur la base des actions suivantes :

■ Les actions destinées aux parents

La famille est sollicitée pour **adhérer** au projet. Lui sont alors proposées des **actions individuelles et/ou collectives** visant à accompagner le suivi scolaire de leur enfant.

- Les actions individuelles :
 - Invitation à participer à un temps de l'action (aide aux devoirs, atelier...). Il est possible de partir des savoir-faire des parents : activités manuelles, témoignage lié à leur métier, passion, histoire de vie...
 - Aide à la lecture des bulletins scolaires, des documents émis par l'école, du « cahier du soir », du carnet de correspondance, du règlement intérieur de l'école...
 - Préparation à des entretiens avec les enseignants ou chefs d'établissement.
 - Accompagnement dans la compréhension des différents types de messages (collectifs/individuels).
- Pour les parents ne maîtrisant pas la lecture et l'écriture, des interprètes ou personnes ressources dans l'environnement de la famille pourront être recherchés.

- Les actions collectives :
 - Programmation de réunions au démarrage des actions (une réunion par action pour la présentation des intervenants et du projet d'activité), réunion intermédiaire et à la fin de l'action.
 - Information sur le fonctionnement de l'école, sur les choix d'orientation, sur les instances de représentation des parents d'élèves...
 - Mise en place d'événements festifs pour :
 - Valoriser le travail réalisé par les enfants (cérémonie d'ouverture, diplôme...).
 - Proposer des sorties parents/enfants, des expositions...

ENGAGEMENTS DES PARENTS

- Participer aux temps individuel et collectif proposés par la structure.
- Signer le contrat d'adhésion Diapason.
- Assister au moins à une séance par trimestre et participer aux réunions sur invitation du coordinateur.
- Montrer à l'enfant, chaque soir, l'intérêt qu'ils portent à ses apprentissages.

■ Les actions destinées aux enfants

Les actions menées ne sauraient se limiter à la seule aide au travail scolaire.

L'amélioration de la réussite scolaire doit également passer par la mise en œuvre d'activités culturelles, artistiques, scientifiques, sportives et de loisirs qui, donnant du sens aux apprentissages, stimulent le désir de renforcer certains savoirs ou savoir-faire ou d'acquérir des compétences nouvelles.

L'aide apportée aux enfants sera organisée autour de trois temps :

un temps convivial d'accueil et de goûter, prétexte à une discussion sur les activités de la journée.

un temps d'aide au travail personnel, d'aide méthodologique pour permettre à l'enfant de mieux organiser son travail scolaire, d'accompagnement dans une discipline bien identifiée pour éviter ou rattraper un retard (principalement en français, en mathématiques et en langues vivantes).

un temps d'atelier et d'activités éducatives favorisant des ouvertures culturelles ou sportives et pouvant s'appuyer sur les projets des structures.

Pour être efficace, l'action est menée durant vingt-cinq semaines consécutives selon des protocoles (déroulés de séances) adaptés au niveau des enfants accueillis.

Dans cette perspective, il y a lieu de distinguer quatre protocoles d'actions s'inspirant des dispositifs existants au niveau national et labellisés notamment par l'apfEE et l'AsFoReL) :

Coup de pouce CLA (Club langage)	DRE	Grande section maternelle	Mieux parler pour ensuite apprendre à lire. Ateliers de 10 à 20 minutes par enfant, 2 à 3 fois par semaine.
Coup de pouce CLÉ (Club lecture écriture)	DRE	CP	Réussir son apprentissage de la lecture. Séances de 1 h 30, groupes de 5 enfants, 4 soirs par semaine.
Coup de pouce CELEM (Club élémentaire de lecture, expression et mathématiques)	CLAS- DRE	CP, CE1	Développer ses capacités de compréhension et d'expression. Séances de 1 h 30, groupes de 8 à 16 enfants, 2 à 4 soirs par semaine.
Coup de pouce ALEM (Atelier lecture expression mathématiques)	CLAS- DRE	CE2, CM1, CM2	Développer ses capacités de compréhension et d'expression et se préparer à l'entrée en 6 ^e . Séances de 1 h 30, groupes de 8 à 16 enfants, 2 à 4 soirs par semaine.

Les séances disposent de documents spécifiques et d'outils d'animation proposés pour chacun des protocoles d'actions et s'appuieront également sur les ressources mises en commun entre les structures de quartiers et les écoles.

Un **cahier de liaison unique** assurera la liaison entre la famille, l'école et la structure de quartier, l'enfant servant de relais entre les différents partenaires de l'action.

Avant le démarrage de l'action, il est prévu par structure une cérémonie d'ouverture et de signature des contrats d'adhésion Diapason, réunissant tous les acteurs (enfants, parents, enseignants, animateurs, représentants de la Ville).

Pour chacune des actions, les animateurs organiseront un temps fort dans l'année associant les parents.

IDENTIFICATION DES BESOINS ET DES PUBLICS

Les actions d'accompagnement à la scolarité sont prioritairement destinées **aux enfants en situation de fragilité**, qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire dans leur environnement familial et social.

Pour le public rencontrant des difficultés plus importantes, d'autres solutions peuvent être proposées (relevant de l'Éducation nationale ou du Dispositif de réussite éducative).

L'identification des besoins et des publics se fera :

- par l'Éducation nationale par le biais des enseignants ;
- par les structures de quartiers ;
- par les professionnels du travail social ;
- par les parents eux-mêmes.

Une **commission Diapason** se réunit en début d'année scolaire afin d'arrêter la liste des enfants retenus pour participer aux actions d'accompagnement à la scolarité.

Composition :

Une commission se réunit par territoire. Elle est composée de l'ensemble de l'Équipe de réussite éducative, les directeurs d'écoles, les référents structures, le coordinateur(trice) RAR ou RRS, le coordinateur CLAS de la ville (direction de l'Éducation. Service politiques éducatives) chargé de l'animation des réunions. Chaque participant sera invité à signer la charte de confidentialité du DRE annexée au référentiel.

Missions :

La commission est chargée d'analyser les demandes, d'établir les propositions d'orientations les mieux adaptées aux différentes situations relevant ou non de Diapason, tout en tenant compte des capacités d'accueil au sein des actions, d'informer les parents de l'action proposée pour leur enfant. La proposition écrite sera remise aux parents par l'enseignant ou le partenaire qui a orienté en les invitant à se rapprocher de la structure concernée.

Par ailleurs, la commission est chargée d'assurer le suivi des actions et l'évaluation des accompagnements proposés (3 réunions par an).

MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE ET D'ÉVALUATION DES ACTIONS

Chaque année, le comité CLAS-DRE définit les modalités de mise en œuvre et d'évaluation des actions.

- Il définit le calendrier annuel sur chaque territoire.
- Il organise les séances et constitue les groupes :
 - Il met en place les outils d'échanges et de suivis.
 - Il assure l'encadrement.

Les groupes seront encadrés par un « binôme » composé d'un animateur issu de la structure et d'un enseignant issu de l'école.

Des temps de formation sont prévus pour les intervenants avant le démarrage du dispositif : 2 fois 1 h 30 en début d'année scolaire.

BILAN

Un bilan annuel des actions sera effectué sur la base de questionnaires d'évaluation transmis à l'ensemble des acteurs (enfants, parents, enseignants, animateurs, coordinateurs et référents).

Ce processus de bilan-évaluation est à la fois distinct et complémentaire des évaluations mises en place par l'Éducation nationale, seule habilitée à mesurer la progression scolaire des enfants.

L'ensemble de ces éléments seront intégrés dans l'évaluation globale du Dispositif de réussite éducative et du Contrat local d'accompagnement à la scolarité.

Par Florence Hudelist.

Directrice de l'Éducation, ville de Tourcoing.

Une nouvelle gouvernance des Académies

Un décret modifiant l'organisation académique a été présenté au Conseil des ministres du 4 janvier 2012, et promulgué dès le lendemain.

Texte de référence : L'organisation des académies, décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012.

Ce recentrage dans les mains du recteur des pouvoirs permet à chaque académie de modifier son organisation, les inspecteurs d'académie n'ayant plus une compétence territoriale, n'étant plus directeurs départementaux mais devenant adjoints du recteur.

Cette modification, cohérente avec la RGPP pourrait poser très vite la question de la dualité habituelle au sein du ministère de l'Éducation nationale entre pédagogues et administratifs.

Sept académies avaient expérimenté ce nouveau mode de gouvernance par contrat, dont Créteil, Dijon, Montpellier, Strasbourg, Versailles ou Lille. Or, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), instance représentative de la communauté éducative, avec avis consultatif, avait nettement rejeté en juillet 2011 ce projet, au motif notamment d'une trop grande concentration des pouvoirs des recteurs.

Enfin, ce changement est parfois mis en lien avec la réforme de la notation des professeurs, qui a été reportée en 2013 probablement suite à la journée de protestation du 15 décembre 2011.

Selon le compte-rendu du Conseil des ministres ce décret modifie, à compter du 1er février 2012, la répartition des compétences en matière d'action éducatrice. Il donne aux recteurs, garants de la cohérence à l'échelon de l'académie, les moyens de mettre en œuvre plus efficacement la politique éducative. Ils peuvent désormais définir une organisation fonctionnelle et territoriale de l'académie singulière, afin de l'adapter aux caractéristiques locales, dans un cadre ministériel de référence.

Par ailleurs, ils disposent dorénavant dans l'académie de l'ensemble des compétences relatives au contenu et à l'organisation de l'action éducatrice ainsi qu'à la gestion des personnels et au suivi du fonctionnement des établissements qui y concourent.

Les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale, qui ont remplacé les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale, sont chargés de mettre en œuvre la stratégie académique au niveau départemental. Ils ont délégation pour signer, au nom du recteur, l'ensemble des actes relatifs aux affaires des services placés sous leur autorité. Ils assurent en outre toutes les activités que la loi et la réglementation confiaient antérieurement aux

inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale et sont, à ce titre, des chefs de service dans le département au sens du décret du 29 avril 2004 relatif aux pouvoirs des préfets, à l'organisation et à l'action des services de l'État dans les régions et départements.

Très concrètement, ils sont maintenant rattachés hiérarchiquement aux préfets des départements.

Cette évolution des responsabilités s'accompagne de la mise en place d'un comité de direction de l'académie constitué du recteur et de ses adjoints : le secrétaire général d'académie et les directeurs académiques. Cette réforme fixe ainsi le cadre national d'un service public de proximité capable de s'adapter aux évolutions nécessaires pour assurer la réussite des élèves.

Mais en réalité l'organisation est profondément modifiée, certes dans le cadre d'une déconcentration, mais d'une part avec des personnels nouveaux et d'autre part avec une nouvelle organisation.

En matière de recrutement des recteurs, un décret du 30 juillet 2011 était passé presque inaperçu. Pourtant il a élargi le recrutement des recteurs à des personnes ne possédant pas le plus haut grade universitaire mais à « des personnes ayant exercé les fonctions de secrétaire général de ministère ou de directeur d'administration centrale pendant au moins trois ans ».

Il s'agit d'une rupture avec une tradition forte de deux siècles et on peut s'inquiéter de voir les recteurs remplacés par des directeurs régionaux de l'enseignement placés sous l'autorité des préfets. Ainsi le lien traditionnel du recteur avec l'université est rompu. Une brèche ne peut que s'élargir et ouvrir la voie à la banalisation.

Certes, les universités ayant acquis leur autonomie, le recteur n'en sera plus chancelier en titre. Mais quelles modalités de recrutement vont être appliquées ? Quel profil sera recherché pour des nominations discrétionnaires ?

Les fonctionnaires ont un devoir d'obéissance et de discrétion, c'est leur statut. Mais en même temps, au-delà des alternances ils sont garants du service public universel.

Le ministère compte environ 3 800 inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), personnel de direction ayant vocation à encadrer les professeurs. La tentation est certainement grande de réduire le nombre de postes, argumentant les effets de seuil qui permettent de réorganiser les tâches pour « faire plus avec moins ».

Les grands principes de la réforme

Une plus grande déconcentration ; les recteurs aux pouvoirs accrus pouvant modifier leur organisation localement ; un recentrage des moyens au niveau du rectorat .

Une nouvelle organisation des responsabilités pour une meilleure répartition des tâches en vue d'une meilleure « coordination des politiques académiques, basées sur les résultats ».

Une nouvelle équipe

Le ministre a réaffirmé sa volonté de construire, dans chaque académie, une équipe autour du recteur, pilote de la politique déconcentrée de l'Éducation nationale. Les inspecteurs académiques actuels deviendront ainsi des adjoints. Ils seront amenés à participer « à la définition de la stratégie académique ».

On peut ainsi imaginer des regroupements de circonscriptions au-delà des départements, pourvu qu'elles appartiennent à un même rectorat. Mais les secrétaires généraux d'académie disparaissent.

Des oppositions déjà annoncées

Les syndicats d'enseignants consultés ont annoncé leur réticence, et espéraient un report du texte. La circulaire d'application a été réécrite par un groupe de travail créé très rapidement.

« Le SNPI-FSU réitère sa demande de remise à plat des projets de réforme de l'évaluation des enseignants et de réforme de la gouvernance des académies qui fonctionnent en synergie et réclame la prise en considération réelle du point de vue de toutes les organisations syndicales.

À cet égard, il demande la consultation spécifique, effective et légitime des représentants institutionnels des inspecteurs scolaires issus de la démocratie sociale par le ministre de l'Éducation nationale, en vue d'apprécier la pertinence et les enjeux de ces deux réformes qui touchent au cœur du métier d'inspecteur. »

Commentaires

Après une réorganisation parfois violente des services de l'État dans les préfectures et sous-préfectures, il n'est pas surprenant que les « préfets de l'Éducation », nommés en Conseil des ministres, aient eux aussi des attributions renforcées.

Des économies d'échelle sont possibles (gestion administrative des personnels regroupée dans les rectorats pour le primaire et le secondaire).

Mais la question de la politisation, voire des compétences de ces hauts fonctionnaires est posée.

Il ne faudrait pas non plus oublier l'originalité du 1^{er} degré qui repose sur une nécessaire dispersion des écoles communales pour offrir un service public de proximité.

Jusqu'à présent, le taux d'encadrement par les IEN était très variable : un poste pour environ 350 professeurs et donc quelque 5 500 écoliers. Quel sera l'avenir des circonscriptions, comment concilier présence fine sur le terrain et regroupement au niveau régional ?

Une structure régionale va gérer selon des orientations nationales des professeurs appartenant à un corps départemental.

Adaptée aux exigences propres du service public de l'Éducation nationale, qui justifient son positionnement spécifique au sein de l'organisation générale des services de l'État, cette réforme de l'organisation des académies, selon ses promoteurs, est en phase avec le mouvement général de déconcentration et de renforcement de la cohérence de l'action territoriale de l'État.

Elle s'accompagne de la mise en place d'une « nouvelle gouvernance » au sein de l'Éducation nationale, afin d'être mieux à même d'atteindre, dans la diversité des territoires, le but partagé de la réussite de chaque élève.

Pour le SE-Unsa, « le recteur devient l'acteur majeur sur le territoire, avec des moyens délégués sur lesquels il aura une très forte autonomie. Cela peut avoir du sens, en restant dans un cadre national, s'adapter la politique selon les spécificités des académies. Le risque est que les différences s'accroissent entre elles ».

Ce changement est justifié par le ministre lors de la **conférence nationale des IA-DSDEN** : « Nous sommes organisés comme il y a 70 ans », estime le ministre. « Quelle est l'entreprise qui serait restée étrangère aux évolutions du monde qui l'entourent et qui aurait maintenu son organisation comme en 1950 ? Il n'y en a pas. Il a fallu l'effort des personnels d'encadrement pour continuer à travailler dans un environnement organisationnel qui n'était plus adapté », relève le ministre.

« On peut comprendre les difficultés du système de l'Éducation nationale par sa non-capacité à faire évoluer sa gouvernance. Tout remonte à un niveau trop élevé », déplore le ministre. « Vous incarnez dans vos départements l'école. Pour beaucoup, elle est lointaine et un peu froide. Vous devez incarner l'école à visage humain, qui écoute et qui s'adapte à la réalité locale. » « N'hésitez pas à être innovant », poursuit le ministre.

Plus d'informations

Le portail du ministère

http://www.education.gouv.fr/cid58922/decret-sur-l-organisation-academique-en-conseil-des-ministres.html?utm_source=actualite-education&utm_medium=article&utm_campaign=crosslink-externe

Le café pédagogique

http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/05012012_DecretPilotageEN.aspx

La conférence nationale des IA-DSDEN

<http://www.lalettredeleducation.fr/Christian-Bovier-sur-la-reforme-de.html>

Par Patrice David.

Chargé de mission, ville de Montbéliard.

Le contrat d'engagement éducatif

Créé par la loi du 23 mai 2006, le Contrat d'engagement éducatif (CEE) permet aux professionnels titulaires du brevet d'aptitude aux fonctions d'animation (BAFA), durant leurs congés ou leur temps de loisirs, de participer à l'animation ou à la direction des accueils collectifs de mineur.

Saisi en 2007 d'une requête de l'Union solidaire d'Isère visant à l'annulation pour excès de pouvoir du décret d'application n° 2006-950 du 28 juillet 2006, le Conseil d'État n'a pas annulé le CEE, mais, à propos du temps de repos hebdomadaire, il sursoit à statuer en demandant à la Cour européenne de justice des précisions sur l'aménagement du temps de travail des animateurs et directeurs.

Le 14 octobre 2010, la Cour européenne de justice confirme que la directive européenne n° 2003/88/CE du 4 novembre 2003 s'applique bien pour l'activité des titulaires d'un contrat d'engagement éducatif qui est considérée comme « une activité de garde, de surveillance permettant d'assurer la protection des biens où des personnes ».

Elle estime nécessaire « qu'une période de repos compensateurs soit accordée » ou, si ce n'est pas possible pour des raisons objectives, et par dérogation, « qu'une protection appropriée soit accordée aux travailleurs ».

Le Conseil d'État a donc annulé, le 10 octobre 2011, le décret du 28 juillet 2006 qui ne prévoit, en ce qui concerne le régime du repos accordé aux titulaires d'un CEE, ni repos quotidien ni « protection équivalente au sens de la directive du 4 novembre 2003 ».

Il en résulte que, tant que de nouvelles dispositions dérogatoires, compatibles avec le droit de l'Union, ne sont pas adoptées, les moniteurs de colonies de vacances ont droit à un repos quotidien de onze heures consécutives.

Pierre-Christophe BAGUET, député UMP des Hauts-de-Seine (et ancien animateur sportif) a proposé un amendement (adopté par le Parlement début novembre) qui apporterait de la souplesse dans la mise en œuvre des dispositions du Conseil

d'État (repos « perlés » pendant le séjour et repos compensateur à l'issue des séjours), s'il arrive en fin de navette parlementaire.

Toutefois, les associations du secteur jeunesse et vie associative (consultées dans le cadre d'un groupe de travail mis en place le 19 septembre 2011 par le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative et présidé par monsieur André NUTTE) rappellent que ce n'est pas parce que des temps de repos ne sont pas aujourd'hui « planifiés » qu'ils n'existent pas. Les animateurs ne sont, dans les faits, pas sans repos 24h/24 durant plusieurs semaines consécutives.

Elles indiquent qu'intégrer dans l'organisation des séjours les « temps de repos quotidiens » et les « repos compensateurs à la fin des séjours » suppose :

- de disposer d'un vivier d'animateurs et de directeurs, immédiatement disponibles, pour assurer une présence des animateurs et directeurs pendant le repos des autres (difficultés de recrutement) ;
- d'augmenter les prix de séjours pour absorber le surcoût de ces animateurs supplémentaires (ou d'augmenter les subventions reçues).

Elles soulignent :

- La complexité de la mise en place de l'organisation des temps de présence et des temps de repos, dans des plannings dans un cadre rigide portant atteinte « à la souplesse pédagogique actuelle ».
- Que même si les « temps perlés » et les « repos compensateurs en fin de séjour » vont réduire en nombre le recrutement d'animateurs supplémentaires, il faudra, de toutes les façons avoir des animateurs en supplément et les indemniser, ce qui se traduira par une augmentation des tarifs des séjours.
- L'impossibilité pour un animateur d'effectuer deux séjours consécutifs puisqu'il aura obligatoirement des jours de repos compensateur en fin du premier séjour.
- La fragilité juridique du système proposé qui risque d'être attaqué par ceux qui ont effectué la première saisine du Conseil d'État.

- Les solutions proposées par les pouvoirs publics pour limiter les augmentations de tarifs sont contestées à savoir :
 - Passer de un animateur pour huit (moyenne aujourd'hui) à un pour douze (seuil imposé par la réglementation) avec un niveau qualitatif et de sécurisation en baisse.
 - Indemniser les animateurs au minimum des recommandations.
 - Ne pas indemniser les jours de repos compensateurs imposés en fin de séjour, puisqu'ils ne sont pas considérés comme des temps de travail.
- Que le cas des camps itinérants n'est pas résolu (comment mettre en œuvre des temps de repos lorsque le groupe se déplace en permanence).
- Que se pose la question de qui va supporter les surcoûts 2012 ?

La piste suivie par les associations du secteur s'appuie sur un « élargissement du statut de volontariat » mis en place dans le cadre du service civil puis civique, en tenant compte des paramètres qui leur semble nécessaire d'approfondir à l'usage des centres de loisirs, à savoir :

- Dans le cadre du volontariat, le jeune est associé à l'élaboration du projet éducatif et on ne peut pas à proprement parler de « lien de subordination », facteur dérogatoire au droit du travail.
- Plusieurs séjours sont possibles mais limités annuellement à cinquante ou soixante jours.
- L'indemnité (et non le salaire) doit être fixé en fonction d'un paramètre économique sans lien direct au travail.

- Une « couverture sociale » doit être prise en charge par l'organisateur par souscription d'une assurance (maladie, accident au cours de la mission de volontariat).
- Le champ d'application doit être précisé (vacances ou congés scolaires ? Avec un minimum quotidien de cinq heures ?).
- Un remboursement des coûts liés aux formations BAFA/BAFD (en trois fois traduisant ainsi la notion d'engagement réciproque), ou autres types de formation, doit être convenu entre le volontaire et l'association d'exercice du volontariat.
- Ce statut du volontariat aurait d'autant plus de chances d'aboutir s'il est réfléchi et proposé dans une démarche au niveau européen (2011, année européenne du volontariat).

Arrêt de la Cour européenne de justice du 14 octobre 2010 :

<http://curia.europa.eu/juris/celex.jsf?celex=62009CJ0428&lang1=fr&type=NOT&ancre=>

Arrêt du Conseil d'État du 10 octobre 2011, Union syndicale Solidaires Isère, n° 301014 :

<http://www.conseil-etat.fr/node.php?articleid=2473>

Plus d'informations :

<http://www.agoravox.fr/actualites/societe/article/le-contrat-d-engagement-educatif-99871>

Par Francis OUDOT.

Fondateur de l'Andev, Président de l'Andev de 1992 à 2006,
DGA à la qualité de la vie, ville d'Aix-en-Provence.

Le 22 mars, la loi Warsmann a été promulguée et notamment son amendement "Baguet" (article 124) : il réduit le repos quotidien des animateurs et directeurs à 8 heures et met fin à une aventure législative de plus de deux ans. Mais la question du statut des animateurs volontaires reste posée...

Construire les locaux de l'école du XXI^e siècle ?

La réglementation thermique 2012 (RT 2012) exige dorénavant la construction de bâtiments basse consommation (BBC) pour atteindre les objectifs d'économie d'énergie définis par le Grenelle de l'environnement. « "Construire BBC" ne veut pas dire compenser une faible performance de l'enveloppe du bâti par la mise en œuvre des solutions énergétiques basées sur une source d'énergie renouvelable pour réduire la facture énergétique ! Il faut construire à la base un bâtiment performant, économe en

énergie. Mais pour autant, le bâti ne fera pas tout... Le comportement de l'occupant devra également être sobre ».

La réussite d'un bâtiment public doit respecter la combinaison construction-entretien et consommation-utilisation.

Tout bâtiment neuf devra désormais présenter, en moyenne, une consommation d'énergie primaire (avant transformation et transport) inférieure à 50 kWh/m²/an alors qu'avec la RT 2005 elle variait

de 130 à 250 kWh/m²/an (suivant l'énergie utilisée). Publiée au Journal officiel le 27 octobre 2010, cette réglementation poursuit les objectifs d'économie d'énergie définis par le Grenelle de l'environnement.

L'énergie primaire permet de prendre en compte les pertes énergétiques lors de la transformation de l'énergie. Elle correspond à l'énergie achetée au distributeur d'énergie (que l'on appelle énergie finale) multipliée par un coefficient qui vaut 2,58 pour l'électricité ; 0,6 pour le bois et 1 pour les autres énergies. Ce coefficient 2,58 pour l'électricité prend en compte la chaleur fournie par la centrale électrique qui n'est pas utilisée et qui est évacuée dans l'environnement (mer, rivière...).

■ Construction

La cible est une obligation de résultats définie par la réglementation en matière de consommation d'énergie primaire (CEP), de besoin bioclimatique (Bbio) et de confort d'été (Tic).

Bien que la RT 2012 n'impose pas de résistance thermique minimale, la qualité thermique de l'enveloppe du bâti est indispensable et une forte performance thermique des parois donnant sur l'extérieur est primordiale pour assurer un coefficient Bbio inférieur ou égal au coefficient imposé par région pour tout bâtiment neuf. En construction, les contrôles de conformité vérifient que tout est mis en œuvre pour optimiser l'efficacité énergétique des bâtiments. Ceux-ci s'effectuent, en fonction du type de bâtiment, par des personnes ou organismes privés tels que des architectes, des diagnostiqueurs DPE ou encore des contrôleurs techniques.

Une première attestation de prise en compte de la réglementation thermique RT 2012 dans la conception du bâtiment doit être obligatoirement fournie dès le dépôt du permis de construire ainsi que le récapitulatif standardisé d'étude thermique du projet.

Une seconde attestation de conformité à la RT 2012 doit être fournie une fois la construction terminée.

■ Rénovation

« Il est possible de faire une rénovation en prenant en compte les exigences du label BBC. »

Pour cibler les travaux d'isolation thermique les plus pertinents, établir un diagnostic de performance énergétique ou DPE permet d'estimer la consommation d'énergie pour le chauffage, l'eau chaude sanitaire et d'identifier les pistes d'amélioration énergétique possible. Si l'on ne rénove pas sur des bases BBC, il existe néanmoins en rénovation, dès lors que des travaux d'isolation sont envisagés, des obligations.

Le Cepmax (consommation énergétique maximale) correspond à la consommation conventionnelle

d'énergie primaire du bâtiment et s'applique à cinq postes : le chauffage, le refroidissement, l'ECS (eau chaude sanitaire), l'éclairage, les auxiliaires (de chauffage, de refroidissement, d'ECS et de ventilation).

Traiter les ponts thermiques dans un bâtiment permet d'obtenir une enveloppe du bâti performante, et par conséquent de réduire les déperditions énergétiques. L'étanchéité à l'air est un des éléments primordiaux pour atteindre l'objectif de consommation d'énergie primaire du bâtiment. Il appartient au concepteur du projet de construction de mettre en œuvre toute solution constructive permettant de garantir le niveau d'exigence requis. »

■ Fin de vie du bâtiment

Un bâtiment public peut en effet devoir être démoli en fin de vie, et ses matériaux être aisément recyclés. On peut aussi imaginer sa transformation, son adaptation. Ce bâtiment d'une ancienne école peut-il être réaffecté en locaux associatifs, en logements, en bureaux ? Et surtout comment ?

■ Le recours aux énergies renouvelables

La réglementation thermique 2012 prévoit que toute maison individuelle ou accolée recoure à une source d'énergie renouvelable, afin d'assurer une production d'eau chaude sanitaire. Le maître d'ouvrage peut ainsi choisir parmi plusieurs solutions : ECS solaire thermique, raccordement à un réseau de chaleur fonctionnant alimenté au moins à 50 % par des énergies renouvelables.

Cette production énergétique est toutefois limitée : « Avec une production photovoltaïque, on peut consommer 12 kWh/m²/an de plus. Cette limitation (qui existe déjà dans le référentiel BBC-Effnergie) sert à éviter que certains se disent conformes avec des maisons gourmandes en énergie mais recouvertes de panneaux PV. »

■ Autres exigences de moyens

Toujours dans l'optique de réduire la consommation énergétique, la nouvelle réglementation thermique prévoit également la mise en œuvre pour chaque logement de systèmes permettant la mesure ou l'estimation des consommations par type d'énergie pour les postes de chauffage, refroidissement, ECS, prises et autres. Cet équipement spécifique doit pouvoir informer mensuellement l'occupant et cela à des fins pédagogiques de l'ensemble de ses consommations, poste par poste. Enfin, dans le but de favoriser au maximum l'éclairage naturel, la

surface totale des baies vitrées devra être supérieure ou égale à 1/6 de la surface habitable.

Entretien et consommation

■ Cinq usages de l'énergie

La consommation du bâtiment porte sur les usages de l'énergie sur lesquels on aura agi dès la conception d'un bâtiment :

- Le chauffage
- L'eau chaude sanitaire
- Les auxiliaires de ventilation et de chauffage
- L'éclairage (via l'éclairage naturel)
- La climatisation

Elle ne comporte donc pas les autres usages de l'électricité (notamment pour l'informatique pédagogique, l'audiovisuel, l'office du restaurant scolaire ou la tisanerie etc.) qui peuvent représenter à eux seuls plus de 50 kWh/m²/an de consommation complémentaire dans une habitation.

■ Le chauffage

Pour répondre à un besoin de confort tout en réduisant la consommation, il faut sélectionner les meilleures technologies présentes sur le marché tout en privilégiant les sources d'énergie renouvelables locales.

- **La chaudière à condensation** au gaz ou au fioul.

Grâce à la récupération de la chaleur latente rejetée par les produits de combustion, son rendement dépasse les 100 %, à condition que les émetteurs fonctionnent à basse température.

- **La pompe à chaleur.** Avec le prélèvement de chaleur à l'extérieur (air, eau, sol) et la restitution au sein du bâtiment par un système d'émission basse température, elle offre différentes solutions en fonction de l'emplacement géographique du projet.

- **La chaudière à bois automatisée** utilise une énergie renouvelable. Elle offre, via son système automatisé, une garantie de combustion régulée et optimisée suivant les besoins. Attention à sa faible efficacité à faible charge ; on pourra associer un autre système ayant une plus grande capacité de modulation de puissance.

- **Le chauffage solaire**, combinant des panneaux solaires et un système de stockage (ballon surisolé ou dalle épaisse) à une émission basse température, permet de couvrir 30 à 60 % des besoins de chauffage. Il sera utilisé conjointement à un autre système.

- Le raccordement à un **réseau de chaleur** utilisant des énergies renouvelables et/ou un système de cogénération (production simultanée de chaleur et d'électricité).

- **Le chauffage électrique** direct pourra être parfois envisagé en zone méditerranéenne, mais exige

un effort particulièrement important sur les autres postes en particulier sur l'isolation pour obtenir un bâtiment passif.

■ Utilisation

De toute façon c'est l'utilisateur final qui a les clefs pour que ce bâtiment soit un succès réel, et non un simple effet de mode ou un coup médiatique. Un bâtiment BBC-Effinergie est très sensible à son utilisation et à sa maintenance. Il est nécessaire de fournir aux utilisateurs d'un bâtiment BBC des informations simples leur permettant de comprendre comment agir sur les installations pour adapter le fonctionnement à leurs besoins, comment maîtriser confort et consommation d'énergie. Les services gestionnaires doivent également savoir comment maintenir les installations.

Pour atteindre les cibles de la RT 2012, la ventilation des locaux est généralement en double flux, c'est-à-dire que la chaleur de l'air usé qui doit être rejeté à l'extérieur sera récupérée pour réchauffer l'air neuf admis. Ces équipements relativement sophistiqués sont équipés de filtres qui doivent être entretenus (nettoyés, désinfectés, etc.) Le défaut d'entretien, outre une baisse des performances, est un risque important pour la santé des utilisateurs. Récemment un décret impose (progressivement) le contrôle de l'air intérieur des bâtiments scolaires et de petite enfance.

Il est habituellement admis que, par rapport au coût total d'un bâtiment public, sur vingt ans, le coût de la construction ne représente que 20 % du coût complet total. Un surcoût habituellement estimé à 15 % pour respecter les exigences d'un BBC n'est donc pas tellement significatif ; surtout si la consommation d'énergie est (réellement) moindre pendant son exploitation.

■ Et l'avenir ?

La RT 2012 imposant la construction de bâtiment BBC dès janvier 2013, la labellisation des constructions selon le label BBC-Effinergie n'aura plus lieu d'être. Toutefois, on peut s'attendre à une évolution du label BBC vers des labels plus exigeants, peut-être BBC + ? La RT 2012 n'est qu'une étape vers le bâtiment à énergie positive (réglementation envisagée pour 2020). Peu à peu, un nouveau modèle d'éco-bâtiment viendra remplacer le bâtiment basse consommation. Il s'agit du Bepos ou Bpos, bâtiment à énergie positive produisant plus d'énergie qu'il n'en consomme et qui deviendra vraisemblablement à terme, la norme obligatoire pour les bâtiments neufs construits à partir de 2020.

Toutefois, notamment en matière de bâtiment scolaire, l'impact économique de ces normes reste limité, à cause de la faible utilisation (actuellement 140 jours par an). Par contre l'impact sur les jeunes citoyens peut être un levier précieux.

Check-list pour un bâtiment « exemplaire »

Une décision acceptée par tous après un travail collaboratif.	Se rapprocher des concepts du développement durable.
Un chantier respectueux de l'environnement.	On parle souvent des cibles HQE, dont la plupart concernant le déroulement du chantier.
Un bâtiment BBC compact, bien orienté.	Une implantation du bâtiment afin de capter au mieux l'énergie solaire. Mais des précautions à prendre pour le confort d'été !
Des énergies novatrices, un mixte adapté aux ressources locales.	Une chaufferie bois (pour des pôles éducatifs en Haute-Saône), une chaufferie bois avec un appoint gaz, des panneaux solaires thermiques ?
Des indicateurs de consommation fiables, faciles à lire.	Tant pour l'élève que le professeur, aussi bien à destination du citoyen que du contribuable, les performances (et les économies) réalisées méritent d'être connues.
Des solutions novatrices « pédagogiques ».	Il n'est pas toujours simple de faire visiter une chaufferie à des écoliers, ni de monter sur un toit voir des panneaux solaires. Aussi dès la conception, il faut envisager ces aspects pédagogiques (un panneau proche du sol, une passerelle, une vitre adaptée pour observer la chaufferie, etc.).
Le confort thermique des utilisateurs, la ventilation.	Température à assurer l'hiver, mais aussi température à ne pas dépasser l'été. Quelle(s) action(s) l'utilisateur peut-il entreprendre (et ne pas ouvrir la fenêtre car le réglage du radiateur est jugé inefficace) ?
La prise en compte des apports thermiques internes.	Les apports internes liés à l'usage du bâtiment BBC peuvent se traduire par une augmentation de 3 à 5 °C de la température des locaux. Limiter au maximum ces apports de calories indésirables, notamment par le choix d'appareils électrodomestiques efficaces et bien dimensionnés, d'un éclairage économe en énergie.
L'insonorisation.	C'est moins un problème lié aux normes BBC que le confort des utilisateurs... dans les salles, les circulations, les locaux périscolaires. Halte au bruit !
Des utilisateurs respectueux (tri des déchets).	Comment trier et entreposer des déchets collectés périodiquement ? Le compostage (restauration scolaire) est-il prévu ? Pour quel usage ?
L'eau potable économisée.	L'utilisation de l'eau chaude sanitaire et son coût énergétique dépendent des comportements, la variation du simple au triple est fonction de l'usage. L'installation de dispositifs économiseurs d'eau est un des moyens essentiels pour réduire les consommations d'énergie.
L'eau pluviale stockée et utilisée.	Les structures de contrôle réagissent différemment quant à l'utilisation de l'eau de pluie par exemple pour les toilettes. Pourtant l'eau captée, selon les régions, par une toiture de plus de 1 000 m ² est à considérer (arrosage, lavage des cours, etc.) La gestion de l'eau de pluie, avec infiltration sur site, un jardin aquatique, une mare pédagogique, une fontaine, etc....
Un éclairage naturel à privilégier, des fenêtres représentant 1/6 de la surface des façades.	Mais comment inciter les utilisateurs à éteindre l'éclairage électrique devenu superflu à certains moments ?
Les protections solaires et l'ouverture des fenêtres.	La gestion des protections solaires et de l'ouverture des fenêtres en été pour, à la fois, se protéger du soleil et profiter de la climatisation naturelle et gratuite qu'offre l'air extérieur la nuit. Dès la conception penser à leur robustesse, au mode d'utilisation.
Rechercher la polyvalence.	Si l'énergie la moins chère est celle qu'on ne consomme pas, le bâtiment le plus économe est celui qu'on ne construit pas. Le chauffage, la ventilation, les accès sont-ils conçus pour une utilisation partielle du bâtiment ?

Un bâtiment à énergie positive ?	Des panneaux photovoltaïques produisant de l'électricité qui peuvent : être propriété de la collectivité ; appartenir à une structure d'économie mixte ; appartenir à un opérateur qui loue l'espace occupé, et verse une redevance en une fois, ou tout au long du contrat.
Limites des éclairages intérieurs ou extérieurs.	La minuterie ou le détecteur de présence commandant l'allumage n'est certes pas la solution universelle. Mais rencontrer les utilisateurs pour traquer les éclairages inutiles, ou oubliés fréquemment est une source d'économie bien réelle.
Des solutions techniques réellement novatrices	Production de bio-méthane en utilisant les déchets (WC, restes de repas). Cogénération pour chauffer et éclairer. Des candélabres d'éclairage alimentés par des panneaux photovoltaïques et/ou une éolienne.
Profiter des opportunités	Une microcentrale hydraulique proche ? Un réseau de chaleur avec une capacité disponible ?

Quelques références

- Le guide Effinergie
- Les labels BBC-effinergie® : Une appellation visant à identifier les bâtiments dont les très faibles besoins énergétiques contribuent à atteindre les objectifs de 2050 : diminuer les émissions de gaz à effet de serre par quatre.
- Le site de l'Ademe : Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie.

• La haute qualité environnementale est une démarche qui vise à limiter à court et à long terme les impacts environnementaux d'une opération de construction ou de réhabilitation, tout en assurant aux occupants des conditions de vie saine et confortable.

Par Patrice David.

Chargé de mission, ville de Montbéliard.

Lait et collation à l'école

Des communes achètent et distribuent encore du lait aux écoles maternelles, tant publiques que privées depuis de nombreuses années. Dans le contexte actuel de lutte contre l'obésité infantile, elles poursuivent une politique active d'éducation nutritionnelle et s'interrogent aujourd'hui sur la nécessité de maintenir cette prestation. Même si la loi de modernisation de l'agriculture rend obligatoire le respect de règles nutritionnelles sur le temps de la restauration, les communes doivent aussi se pencher sur les autres repas ou collations pris au sein de l'école sur une journée.

■ Panorama

Après un premier rapport du comité nutrition de la Société française de pédiatrie (SFP) en janvier 2003, l'Agence française de sécurité sanitaire des aliments (AFSSA) dénonce à son tour les méfaits de la collation de 10 heures à l'école dans les avis du 23 janvier 2004. Elle remet en cause sa composition et son utilité. En effet, 93 % des enfants de 3 à 5 ans prennent un petit-

déjeuner et les enquêtes alimentaires ne montrent pas de déficiences calciques dans cette tranche d'âge. De plus, face au contexte de l'augmentation de l'obésité infantile, la multiplication des prises alimentaires n'est pas souhaitable. Ces deux avis recommandent la suppression de toute collation, tout en laissant la possibilité de proposer aux seuls enfants concernés un petit-déjeuner équilibré à base de lait demi-écrémé dès l'arrivée à l'école.

1. Un bref retour sur l'histoire de la collation de 10 heures à l'école

Après la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement de Pierre Mendès France instaure en 1954 la distribution gratuite de lait dans les écoles pour pallier la malnutrition mais également pour favoriser la consommation de lait chez les enfants. En 1976, l'aide financière à la distribution du lait dans les écoles est une action communautaire qui offre ainsi des débouchés aux excédents de la production laitière. Cette décision politique est rapidement adoptée par

les enseignants qui y voient un outil éducatif et social. Mais au fil du temps, cette distribution de lait s'est accompagnée dans nombre d'établissements, d'une consommation de boissons et d'aliments à forte densité énergétique (riches en sucres et en graisses) : sodas, biscuits, gâteaux, céréales, viennoiseries... Par conséquent, le rituel de la distribution de lait à 10 heures s'apparente à un cinquième repas.

Et les pédiatres dénoncent justement « cet apport alimentaire superflu et inadapté » qui pose un réel problème de santé publique puisque 16 % des enfants en âge scolaire sont atteints de surpoids ou d'obésité.

2. Les arguments des pédiatres et de l'AFSSA

Selon l'avis du 23 janvier 2004 rendu par l'AFSSA, la collation de 10 heures à l'école maternelle n'est plus justifiée et les experts, nutritionnistes et pédiatres, recommandent de la supprimer. En effet, elle augmente les apports caloriques journaliers de ceux qui prennent un petit-déjeuner, perturbe le bon rythme alimentaire et favorise le grignotage.

Cet avis s'inscrit dans le contexte du Programme national nutrition santé (PNNS) qui lutte contre l'obésité infantile. La collation, institutionnalisée dans les écoles maternelles, participe au conditionnement des comportements alimentaires. Et donner une prise alimentaire supplémentaire aux enfants revient à leur dire « mange, même si tu n'as pas faim ». Ainsi pour le docteur Ambroise MARTIN, directeur de l'évaluation des risques nutritionnels et sanitaires à l'AFSSA, c'est un contre-message nutritionnel qui invite les enfants à ne plus porter attention aux signaux internes de la faim et de la satiété. Et ce message est d'autant plus problématique qu'il est diffusé par l'école, censée avoir un rôle éducatif auprès des enfants.

La collation offerte à l'ensemble des écoliers pour répondre aux besoins de moins de 10 % des élèves qui n'ont pas pris de petit-déjeuner n'est pas adaptée. Ainsi, les experts en nutrition se sont accordés sur le fait que la collation matinale à l'école ne doit être ni systématique, ni obligatoire. Elle doit viser à pallier des apports insuffisants et non pas à augmenter l'ingestion calorique au-delà des apports nutritionnels conseillés (ANC).

Dans le cadre familial, les enfants prennent rarement une collation matinale. Donc, l'AFSSA dénonce le risque que la collation de 10 heures à l'école finisse par inciter les parents à supprimer le petit-déjeuner à leurs enfants. Or, la famille est le lieu pour l'apprentissage alimentaire et nutritionnel, l'école un complément pour les situations particulières.

3. Les repères de consommation du PNNS

L'un des objectifs du PNNS est l'augmentation de la consommation de calcium afin de réduire de 25 %

la proportion de la population ayant des apports calciques inférieurs aux recommandations. Donc le PNNS recommande aux enfants et aux adolescents la consommation de trois à quatre produits laitiers par jour selon la taille et la richesse en calcium de la portion.

D'après l'Étude des comportements et consommations alimentaires en France (CCAF) de 2007, seuls 3 enfants sur 10 en moyenne suivent ces recommandations soit 42 % des enfants de 3 à 5 ans, 31 % des 6 à 8 ans, 24 % des 9 à 11 ans, 18 % des adolescents des 12 à 14 ans et 12 % des 15 à 24 ans.

Selon l'Étude nationale nutrition santé (ENNS) de 2006, ils seraient 43 % à avoir des apports conformes à ces recommandations. Et les pourcentages d'enfants en adéquation avec le repère de consommation de produits laitiers diminuent avec l'âge notamment chez les filles : 72 % des filles de 15 à 17 ans n'atteignent pas le repère et 44 % d'entre elles peuvent être considérées comme de très faibles consommatrices avec moins d'une portion et demie de produits laitiers par jour.

De plus, l'Étude individuelle nationale des consommations alimentaires 2 (INCA 2) de 2006-2007, montre par ailleurs une baisse importante de consommation de lait, moins 16 % chez les enfants et les adolescents entre 1997 et 2007.

Les besoins en calcium sont généralement couverts chez les jeunes enfants qui consomment des produits laitiers à chaque repas. En revanche, la situation est préoccupante pour bon nombre d'adolescents et surtout d'adolescentes.

4. Les recommandations du ministère de l'Éducation nationale

Le ministère de l'Éducation nationale a émis dans la circulaire de mars 2004, des recommandations s'appuyant sur l'avis de l'AFSSA : « la collation n'est justifiée par aucun argument nutritionnel et aboutit à un déséquilibre de l'alimentation et à la modification des rythmes alimentaires de l'enfant... »

Cependant, compte tenu des conditions de vie des enfants et des parents qui peuvent entraîner des contraintes diverses, ces recommandations laissent aux enseignants une marge d'interprétation afin de s'adapter à des situations spécifiques.

Ainsi, il peut être envisagé de proposer aux élèves qui n'auraient pas pris de petit-déjeuner à la maison, une collation dès leur arrivée à l'école maternelle ou élémentaire et, dans tous les cas, au minimum plus de deux heures avant le déjeuner. Les boissons ou aliments proposés aux élèves à leur arrivée doivent permettre une offre alimentaire diversifiée favorisant une liberté de choix, en privilégiant l'eau, les purs jus de fruits, le lait ou les produits laitiers demi-écrémés, le pain, les céréales non sucrées

en évitant les produits à forte densité énergétique (biscuits, viennoiseries, céréales sucrées...).

Pour les parents, il est inutile de remplir les poches ou le cartable de leurs enfants de nourriture alors que leurs besoins nutritionnels journaliers sont couverts avec un bon petit-déjeuner, un déjeuner souvent pris à la cantine, un goûter après la classe et un dîner. Et les enseignants doivent être vigilants aux prises alimentaires lors des récréations.

5. La résistance de la collation dans le monde enseignant

Malgré les recommandations formulées par le MEN, dans nombre d'écoles maternelles, la collation de 10 heures résiste à l'avis de l'AFSSA pour des raisons diverses, propres à chaque équipe enseignante. Les principales causes évoquées sont :

- l'argument pédagogique selon lequel la collation est un temps fort pour l'éducation des enfants ;
- l'hypoglycémie en fin de matinée responsable d'une baisse de la performance scolaire ;
- la compensation par l'école des carences parentales en l'occurrence l'absence de petit-déjeuner et/ou de lait ;
- les difficultés de mise en place d'un petit-déjeuner pour les seuls enfants qui n'en auraient pas pris à la maison ;
- la position du comité scientifique d'Amalthée, organisme de promotion du lait à l'école, qui préconise également la distribution de lait à l'arrivée des enfants à l'école.

■ Le lait dans les écoles aujourd'hui

Il est difficile d'avoir une vue globale sur le territoire national, notamment dans les petites communes. Au regard d'une brève étude comparative, bon nombre de grandes et moyennes villes se sont déjà interrogées. Trois hypothèses sont ainsi envisageables :

- soit le maintien de la situation actuelle,
- soit une suppression totale,
- soit une distribution ciblée et individualisée, comme à la Roche-sur-Yon et à Redon.

Dans la dernière hypothèse, la distribution du lait peut être maintenue mais uniquement pour les enfants qui ne prennent pas de petit-déjeuner le matin à la maison ou à la garderie, pour ceux qui ont un petit-déjeuner déséquilibré (sans laitage) et pour ceux qui fréquentent une école en Zus-Zep-Rep. Dans cette situation, il est préférable de proposer le lait à l'arrivée des élèves en classe entre 8 h 35 et 9 h 05. Un horaire trop proche du déjeuner, c'est-à-dire à moins de 2 heures, a l'inconvénient de couper l'appétit des enfants. Cette distribution de lait ciblée et individualisée permet une éducation à la santé et à la nutrition, favorise aussi le développement de bonnes habitudes alimentaires mais est plus difficile à organiser sur le terrain.

À Cholet, afin de faire son choix parmi les 3 hypothèses, la ville a mis en place un groupe de réflexion, composé de l'adjoint à l'Enseignement et des conseillers municipaux intéressés par la question de l'alimentation, de la direction générale et de la direction de l'Enseignement, des Sports et de la Jeunesse, des inspecteurs d'Éducation nationale et d'un médecin scolaire.

À la suite de cette réflexion, la décision a été prise de supprimer le lait dans les écoles en conservant la possibilité pour les enseignants d'effectuer une distribution ciblée et individualisée.

Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, et au regard d'une réflexion qui n'avait pu aboutir quatre années auparavant, il y a eu cette fois-ci très peu d'observations et de remarques de la communauté éducative. Après une année scolaire, seuls trois enseignants continuent à distribuer du lait.

Par Nicolas DEBUCQUET.

Directeur de l'Enseignement, des Sports et de la Jeunesse,
ville de Cholet.

Assemblée générale à Nîmes

L'assemblée générale de l'Andev qui s'est déroulée en marge du congrès de Nîmes le jeudi 1^{er} décembre a été l'occasion de rendre compte du dynamisme de l'association.

En préambule, la présidente a précisé que la vie associative de l'Andev, marquée par de nombreux échanges, participations à des colloques, journées d'études, ainsi que par diverses auditions, montrait la richesse du champ d'intervention et marquait les fortes sollicitations dont elle faisait régulièrement l'objet.

Elle a souligné que l'Andev restait avant tout le support d'un réseau professionnel d'échanges et de réflexions, entre cadres territoriaux, sur l'action éducative locale et les métiers qui y participent au sein du système éducatif français. Elle a rappelé qu'elle n'a pas vocation à constituer un lieu de pression ou de revendication, ni politique ni catégorielle, mais d'être un espace de construction et de diffusion des savoirs, des connaissances et des expériences menées par les communes ou leurs groupements dans le domaine éducatif.

Anne-Sophie BENOÎT est revenue sur la capacité de l'association à se mobiliser tant au niveau régional que national, capacité qui repose sur un fonctionnement en réseau.

LE FONCTIONNEMENT EN RÉSEAU DE L'ASSOCIATION

Le réseau de l'Andev comprend près de 1 000 contacts formalisés, soit près des deux tiers de la population des écoles du pays.

■ Les réseaux régionaux

Les dix réseaux régionaux sont à la base du travail de réflexion de l'association : Bourgogne, DOM, Nord, Rhône-Alpes, Sud-Ouest, Île-de-France/Normandie, Grand Ouest, Nord-Est, Centre et Sud-Méditerranée.

Parmi ces dix réseaux régionaux, trois (DOM, Nord et Sud-Ouest) sont à ce jour dépourvus de référent régional. À noter que Pierre CHARTIER, récemment arrivé sur Pau (anciennement cadre à Boissy-Saint-Léger) et membre de la commission permanente depuis plusieurs années, reprendra l'animation du réseau Sud-Ouest l'année prochaine.

Les sept autres réseaux régionaux sont particulièrement actifs en proposant régulièrement à leurs membres des rencontres et favorisent les échanges autour des questions d'actualités éducatives. À l'issue de chaque rencontre, est rédigé un compte-rendu témoin de la richesse des échanges sur les territoires.

À l'instar de l'année dernière, les réseaux « Nord-Est » et « Île-de-France/Normandie » de l'Andev et la délégation régionale du CNFPT Champagne-Ardenne se sont associés pour organiser un séminaire à Reims. Cette rencontre, qui a réuni une centaine de participants, s'est déroulée les 12 et 13 mai 2011, sur le thème « Les rythmes scolaires et la journée de l'enfant ». Il était question d'établir une expertise pratique : coût, organisation, constats, argumentation...

La présidente a salué l'implication d'Ornella DEL GIUDICE, responsable du réseau « Nord-Est » (absente au congrès pour impératifs professionnels) qui a porté l'organisation de cette rencontre au nom de l'Andev.

Les responsables régionaux présents ont été invités par la présidente à présenter leurs actions :

Arnaud WAUQUIER a informé l'assemblée que le réseau « Île-de-France/Normandie » organisera sa 37^e rencontre régionale à Éragny-sur-Oise sur le thème de la place des parents dans les PEL.

Il a ajouté que, depuis plus de dix ans, les membres du réseau régional francilien de l'Andev participaient à la conception et à l'encadrement de nombreux stages inscrits au catalogue des formations du CNFPT : le stage « Environnement juridique d'un service éducation » à Pantin, du 5 au 8 avril 2011 en est un exemple.

Nicolas DEBUCQUET a expliqué que le réseau Grand Ouest, fort d'environ 70 adhérents et de 60 sympathisants, a vu la naissance récente d'un réseau spécialisé petite enfance, initié par Sophie PARLIER et Danièle SUPERCHI.

Il a fait, parallèlement, état d'un groupe de travail réunissant la ligue de l'Enseignement et Agores sur la tarification de la pause méridienne.

Les échanges avec le CNFPT ont également permis de créer un groupe de réflexion sur la formation et d'établir ensemble le catalogue pour les métiers de l'éducation. Il a évoqué une collaboration avec le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN).

Pour conclure Nicolas DEBUCQUET est revenu sur le succès du séminaire organisé par les collègues de Tours le 27 septembre dernier sur le thème « Éducation et décentralisation » en continuité du colloque de l'Andev édition 2010.

Francine MISCHLER, en l'absence d'Ornella DEL GIUDICE, a apporté quelques précisions sur le réseau « Nord-Est », qui a proposé des journées-rencontres semestrielles sur les questions d'actualité, la vie de l'association, l'organisation de séminaires, mais aussi la pause méridienne, la restauration scolaire, la tarification, les caisses des écoles, les marchés publics, le BE1D, le SMA, les temps périscolaires, etc.

Depuis 2008, des rencontres sont organisées en partenariat étroit avec le CNFPT. L'édition 2012 du séminaire portera sur la pression scolaire.

Chantal BLANDEL a exposé l'actualité du réseau « Sud-Méditerranée », qui est né lors du congrès de la Ciotat en 2009 et continue depuis à se développer avec ses 60 participants et le congrès de Nîmes.

Elle a souligné :

- une participation active avec les CRDP de Aix-Marseille et Nice aux rencontres de l'Orme « villes numériques » et au colloque « écriture et technologie » ;
- des rencontres dans les villes avec à chaque fois un accueil chaleureux et un travail dans la bonne humeur sur des thèmes très divers : continuité éducative, EPEP, marchés publics, la gestion du personnel des écoles, la restauration scolaire, le SMA, les dispositifs de santé scolaire ;
- des liens tissés avec ATD13 dans le cadre de la formation des élus ;
- une coordination de rédaction avec les éditions Weka ;
- le souhait de développer à l'identique des autres réseaux régionaux des liens avec le CNFPT en 2012.

■ Le groupe des coordonnateurs de PEL

Les 4es rencontres PEL de Brest se sont tenues les 15 et 16 novembre 2011.

L'Andev est partenaire (au même titre que le **réseau français des villes éducatrices**) de cette rencontre, initiée par les Francas et la ville de Brest, et participe à ce titre, au comité national d'orientation : la méthodologie construite autour du projet éducatif local, global et/ou de territoire bénéficie d'une légitimité reconnue par l'ensemble des acteurs éducatifs. Elle interroge d'autres catégories : la formation et l'éducation tout au long de la vie.

■ Les directeurs de l'Éducation des départements

Les directeurs de l'Éducation des départements sont peu nombreux (quatre membres) bien qu'actifs au sein de l'Andev. On note l'existence de mutations de cadres des directions d'éducation des villes vers

les départements, et notamment de membres actifs de l'Andev. Ces mobilités devraient permettre de faciliter la structuration de ce groupe, concordant avec le développement de thématiques communes de réflexion. La réflexion sur la gouvernance du système éducatif doit intégrer la question des établissements publics : l'existence des EPLE gérant les collèges et les lycées questionne sur la nécessaire réorganisation du système éducatif : statut des directeurs d'école, projet d'établissement public de coopération éducative, école du socle commun touchant l'ensemble de la scolarité obligatoire... Tout cela confirme l'importance de l'ouverture de l'Andev aux directeurs et cadres des départements et des régions.

■ Les adhérents

Le nombre d'adhérents à jour de leur cotisation a légèrement augmenté par rapport à l'année dernière (+ 7 %).

Pour l'exercice juillet 2010/juillet 2011, ce sont 365 adhésions qui ont été enregistrées avec des membres agissant majoritairement dans les réseaux régionaux Île-de-France/Normandie et Grand Ouest, dans des villes situées entre 10 000 et 50 000 habitants.

■ La commission permanente

La commission permanente est la structure active de l'association, qui pilote les principales actions de l'association tant en direction de ses membres, que des institutions, des organes de communication, ou de tout autre interlocuteur intéressé ou associé à ses activités (Art. 10 des statuts associatifs).

De façon générale, échanges en commission permanente permettent de définir les orientations, d'enrichir les interventions et de répartir les tâches des membres de la commission lorsqu'ils sont mandatés au titre de l'Andev pour participer à différentes instances.

La commission permanente s'est réunie dix fois depuis juillet 2010. Chaque réunion a rassemblé entre 11 et 21 membres. Outre le fonctionnement courant de l'association, les membres de la commission ont abordé tous les thèmes qui font l'actualité éducative : forfaits communaux (loi Carle), restauration scolaire, formation des enseignants, gestion et organisation du travail des personnels municipaux intervenant à l'école, plan numérique à l'école, programme Clair, etc.

La commission permanente s'est particulièrement mobilisée autour de cinq sujets sur lesquels elle s'est clairement positionnée dans des articles et/ou discours largement diffusés :

- le PEL et le principe de son inscription dans la loi ;
- l'aménagement des temps de l'enfant ;
- le dispositif « cours le matin, sport l'après-midi » ;
- la scolarisation des 2-3 ans ;
- l'éducation prioritaire en direction des publics en difficultés...

Concernant la petite enfance, l'Andev tend à définir des pistes de réflexion sur la scolarisation des deux ans, au regard des nouvelles orientations du gouvernement, qui visent à une réduction, voire une disparition pure et simple.

Parmi les questionnements envisagés : évolution du taux de scolarisation des 2-3 ans dans les écoles publiques et privées sous contrat d'association, jardins d'éveil, comptabilisation des deux ans dans les effectifs par le MEN, dans les écoles en REP ou hors REP (effectifs constants ou pas de prise en compte des moins de deux ans), prise en charge et participation des communes, modes d'accueil alternatif, coût par enfant en fonction du type d'accueil, formation des enseignants, réponse économique ou véritable lieu d'apprentissage favorisant l'égalité des chances, etc.

À souligner que l'Association des maires de France (AMF) a associé l'Andev à un groupe de réflexion sur l'accueil des enfants de 2-3 ans au sens large : accueil périscolaire, accueil des loisirs, financement, mise à disposition de personnel.

Un groupe de travail réunissant des directeurs et responsables de service petite enfance s'est par ailleurs développé dans le cadre du réseau Grand-Ouest.

Ce groupe s'est réuni 5 fois depuis janvier 2010 et a abordé des thématiques liées à l'accueil des 0-3 ans : crèches familiales et salaires des assistantes maternelles, relations contractuelles avec les Caf, accueil du handicap, les expériences de certaines communes sur l'accueil des 2-3 ans et sur la construction de schémas-directeurs.

L'Andev participe, depuis sa création, à l'appel de Rennes, devenu aujourd'hui l'appel de Bobigny, ainsi que d'autres associations ou organisations. Sont proposées dans cet appel des perspectives concrètes et positives pour l'éducation, dès la petite enfance, autour de 5 objectifs prioritaires et d'un ensemble de propositions qui sont la base d'un grand projet national pour l'enfance et la jeunesse.

Les membres de la commission permanente de l'Andev ont validé des thématiques/pôles de compétences qui feront l'objet d'une attention et d'un suivi tout particulier :

- Rythmes de l'enfant
- Restauration scolaire
- Projets éducatifs locaux et territoriaux
- Formation/Orientation
- Tice
- Droit à l'éducation et à la réussite de tous
- Petite enfance

- Système scolaire et fonctionnement de l'école
- Actions éducatives
- Management

Il s'agit :

- d'effectuer une veille active sur le thème ;
- d'être force de propositions pour la réalisation de synthèses et d'articles ou autres ;
- de nourrir régulièrement le site Internet ;
- d'alerter la commission permanente pour une réflexion de ses membres lors de la plénière mensuelle.

En relais avec ces thématiques, se sont constitués des groupes de travail :

Un groupe de travail PEL/socle commun qui prépare un référentiel et assure la promotion de bonnes pratiques d'articulation des actions éducatives des collectivités et du socle commun de compétences de l'Éducation nationale.

Un groupe de travail qui travaille sur la formation liée aux métiers de l'éducation (hors restauration) en partenariat avec le CNFPT, afin d'effectuer une analyse de l'offre de formation en cours et d'aider à la construction d'une vision prospective de la formation.

Un groupe de travail sur la tarification de la pause méridienne mené conjointement avec la Ligue de l'Enseignement sur l'écriture d'un document exhaustif d'aide à la décision des élus sur le choix de la tarification.

Au regard de tous les éléments énoncés, la présidente s'est félicitée de la vitalité de l'association et a proposé une présentation détaillée de son activité.

L'ACTIVITÉ PLURIELLE DE L'ASSOCIATION

Anne-Sophie BENOÎT a rappelé que l'Andev aide les responsables de l'éducation à faire face à leurs missions en sa qualité de réseau de réflexions, d'échanges d'expériences et de communication. À ce titre, l'association multiplie les initiatives pour stimuler les débats et favoriser le développement de stratégies collectives.

■ La représentation et la participation sur des manifestations et des instances de réflexion

La présidente a insisté sur le fait que la participation à ces différents temps de travail n'est possible que grâce à l'investissement des différents membres de la Commission Permanente.

Auditions

- audition sur les EPEP par Frédéric REISS, député du Bas-Rhin ;
- audition, conférence et rapport de l'Assemblée nationale sur les rythmes scolaires ;
- audition par les sénateurs socialistes de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication.

Participation à des instances nationales ou régionales

- comité national d'orientation des rencontres de Brest ;
- comité de pilotage national des « actions éducatives familiales » ;
- comité consultatif de l'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme) ;
- commission de normalisation de la norme Afnor ;
- groupes de travail « petite enfance », « éducation » et « restauration scolaire » de l'AMF.
- comité de pilotage de la Journée du refus de l'échec scolaire.
- comité de pilotage des « écoles des réussites ».
- comité national des assises de l'éducation/appel de Bobigny.

L'Andev est membre du collectif et participe activement et régulièrement aux différents séminaires de travail, autour de quatre thématiques :

- formation des professionnels de l'éducation ;
- autonomie des établissements ;
- enjeux éducatifs et collectifs ;
- création des conditions d'une participation active des enfants, des jeunes et de leurs parents aux projets éducatifs.

La conclusion des échanges vise à produire un texte général de propositions communes à transmettre sous le vocable de « projet national d'éducation ».

Colloques, journées d'études

- Salon des Maires ;
- Salon européen de l'éducation ;
- Journée E-éducation ;
- colloque « Écriture et Technologie » ;
- rencontres de l'Orme sur le thème « Communiquer, collaborer, pour apprendre ? » ;
- colloque de l'association des Enseignants et Chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) ;
- assises nationales sur le harcèlement à l'école ;
- 13^{es} journées nationales de l'OZP ;
- rencontre sur le thème « La cour d'école » ;
- rencontres nationales de l'éducation sur le thème « Du projet éducatif "territorial" au "territoire

apprenant". Pour une éducation tout au long de la vie ? » ;

- Rencontre nationale de l'Anare (Association nationale des acteurs de la réussite éducative) sur le thème « La réussite éducative, atout pour les politiques éducatives territoriales ».

Interviews, enquêtes, rédactions

- convention de partenariat entre l'association des maires du département et l'inspection académique des Hauts-de-Seine pour la mise en œuvre d'un programme de développement du numérique dans le premier degré et participation à l'observatoire départemental.
- livre blanc sur le développement des Tice dans le cadre de l'observatoire départemental des Hauts-de-Seine.
- projet de guide de l'école en milieu rural (Association des maires ruraux de France).
- apport dans le cadre de travaux universitaires.
- rubriques du guide « Diriger et gérer un service Éducation » des Éditions Weka.
- chronique dans « Éducation Magazine ».
- comité de rédaction de la revue Acteurs de la vie scolaire du groupe Territorial.

Les formations

Le partenariat avec le CNFPT s'est révélé particulièrement constructif dans le cadre de la rencontre nationale organisée à Reims sur les rythmes scolaires. Il apparaît important de multiplier ce type d'initiative sur les autres régions (actuellement des partenariats du même type sont en cours sur la grande couronne francilienne et sur la région Rhône-Alpes).

La démarche partenariale engagée avec le CNFPT tend à se développer.

Ainsi, un stage, associant les IEN et les directeurs de l'éducation s'est déroulé à l'ENACT d'Angers les 2, 3 et 4 février 2011 sur le thème « Les relations Éducation nationale et collectivités territoriales ».

Ce type de rencontre est pérennisé et inscrit dans le catalogue des formations du CNFPT et de celui du réseau des écoles de service public.

Au niveau national, l'ambition est de concrétiser un projet de convention CNFPT/Andev précisant le développement et la création des parcours de formation inter-partenariale pouvant concerner la formation initiale, universitaire et continue et faisant lien avec les syndicats, les élus, les organisations éducatives et l'Éducation nationale, complété par la co-production d'événements sur les pratiques éducatives.

La convention-cadre générale avec l'Andev est en cours de rédaction.

L'Andev, l'AMGVF et le RFVE, en partenariat avec le CNFPT, la Fédération des maires des villes moyennes et la revue « Acteurs de la vie scolaire » ont organisé un séminaire de formation d'une journée sur la pause méridienne, qui s'est déroulé le 9 février 2011.

L'Andev a encadré une journée de formation à destination des maires des Bouches-du-Rhône. Cette formation organisée par l'agence technique départementale des Bouches-du-Rhône sur le thème « Éducation et commune » a réuni une quarantaine d'élus locaux.

La Communale

La Communale est éditée et diffusée à 1 000 exemplaires auprès des adhérents, des abonnés et des contacts institutionnels. Elle est réservée aux articles de fonds et complémentaires du site Internet. Sa publication est effectuée depuis 2005 en partenariat avec le SCÉRÉN. La Communale est le bulletin de liaison de l'association.

Elle est exclusivement rédigée par des membres de l'Andev, professionnels territoriaux de l'éducation, acteurs de terrain, en contact quotidien avec les élus locaux, les enseignants, les parents d'élèves et l'administration de l'Éducation nationale. Elle comporte leur perception et leur analyse de l'actualité éducative, des textes et dispositifs réglementaires de l'éducation et des collectivités territoriales, des présentations et des comparaisons d'expériences, et pour chacun des numéros, un dossier sur l'un des aspects de l'action éducative locale...

Trois numéros sont parus : n° 45/avril 2010, n° 46/octobre 2010 et n° 47/mars 2011.

Le nombre de rédacteurs reste encore très et trop limité, ce qui augmente considérablement les délais de réalisation de chaque numéro.

L'idée d'une Communale en deux versions a été validée par les membres de la commission permanente :

- une version électronique pour les adhérents et abonnés, diffusable immédiatement ;
- une version papier tirée à 300 exemplaires, pour nos partenaires et relations privilégiées de l'Andev.

Par ailleurs, l'Andev continue de participer au comité de rédaction de la revue du groupe territorial « Acteurs de la vie scolaire ».

L'Andev est de plus en plus sollicitée dans le cadre de la recherche de rédacteurs pour des articles à paraître dans des magazines voire des livres.

Le site Internet

Le site Internet enregistre une fréquentation forte (2 000 visites par mois, 8 000 pages vues) qui reste très régulière sur l'exercice.

Les membres de la commission permanente ont activement travaillé à la mise en place d'un nouveau site, l'ancien connaissant de nombreuses vicissitudes. Fruit d'une refonte en profondeur, à la fois technique, graphique, ergonomique, et fonctionnelle, cette nouvelle version, lancée en novembre 2011, se veut plus conviviale et plus attractive. Le site a été conçu pour faciliter, dès la page d'accueil, l'accès à un contenu enrichi, privilégiant un découpage thématique permettant un accès plus aisé à l'ensemble du fonds documentaire.

Parmi les nouvelles fonctionnalités, un moteur de recherche avancé offre un accès plus rapide à tous les contenus existants, les flux RSS permettent de promouvoir les actualités importantes et les événements susceptibles d'intéresser chacun des membres de l'Andev. Le site reste accessible à tous, avec des contenus réservés aux membres.

Par ailleurs, les membres de la commission permanente ont validé la création d'un document de présentation de l'Andev (dépliant triptyque) facilement diffusable lors des manifestations où l'Andev est présente, réalisé par Mortimer HUDELIST de la ville de Tourcoing.

Le forum

Un forum de discussion (<http://forum.andev.fr>, lien à partir du site Internet), à destination exclusive des membres de l'Andev, fonctionne depuis maintenant deux ans. Il est destiné à échanger points de vue, questions pratiques et techniques. Il vise à rendre les informations accessibles à tous les adhérents et à permettre aux réseaux de gagner en réactivité et en interactivité.

Les enquêtes

- L'Andev participe régulièrement à des enquêtes :
- Enquête sur l'argent à l'école par le SNUIPP (Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles).
 - Enquête lancée par l'Afnor au sujet de la norme de restauration.

Dans le cadre des relations entre membres, différentes enquêtes sont effectuées régulièrement qui ont pris cette année majoritairement la forme d'échanges par courriel à échelle régionale, via le secrétariat général.

Le congrès

Les congrès représentent un temps fort pour développer notre vie associative et valoriser notre reconnaissance nationale. Ils impliquent un investissement important de la ville et des cadres qui les portent.

Congrès de Tours les 13, 14 et 15 octobre 2010 sur le thème « l'Europe : territoires d'éducation ? »

Malgré la grève des transports, le congrès a connu une bonne fréquentation (184 inscrits et 156 présents).

Cette rencontre a été intégrée aux initiatives décentralisées des villes et organisations signataires de « l'appel de Bobigny ».

Congrès de Nîmes 2011

Afin de toucher un public plus large en 2011, il a semblé intéressant d'élargir la diffusion de l'information aux villes comptant entre 10 000 et 20 000 habitants (en 2010, seules les villes de plus de 20 000 habitants avaient été ciblées).

Le choix d'un lieu dédié à l'organisation de congrès a été renouvelé afin d'améliorer et de faciliter la qualité de l'accueil.

La présidente a remercié l'équipe organisatrice du présent congrès et tout particulièrement Thierry LEOUFFRE et son équipe.

Congrès de l'Andev - Édition 2012

Le prochain congrès de l'Andev se déroulera les 5,6 et 7 décembre 2012 à Lille sur le thème de la continuité éducative sous toutes ses formes :

- de la toute petite enfance aux collégiens et aux jeunes ;
- dans la journée, dans la semaine, sur l'année ;
- entre les temps scolaire, périscolaire, extrascolaire ;
- entre les espaces de vie des enfants et des jeunes ;
- entre les temps d'éducation formelle, non formelle et informelle ;
- entre les acteurs : familles, école, collectivités et leurs partenaires associatifs ;
- entre les niveaux de collectivités, communes, intercommunalités, départements, régions, état...

L'originalité du congrès 2012 à Lille tient à son accueil par les deux collectivités que sont le conseil général du Nord, d'une part, et la ville de Lille, d'autre part. Ce choix s'inscrit dans une dynamique d'investissement de plus en plus importante des départements dans le champ des politiques éducatives et notamment celui du conseil général du Nord qui s'engage, à l'instar de cinq départements de l'hexagone, dans une démarche de co-construction d'un projet éducatif global départemental.

L'enjeu des territoires apparaît aussi comme un thème incontournable du débat :

La dimension territoriale fait se rencontrer communes et départements dans le secteur rural et dans le secteur urbain autour de la notion de projet éducatif de territoire.

Le département entretient un lien tout particulier au secteur rural : les compétences collège et transports scolaires, en même temps que l'attention portée aux petites communes, met la collectivité départementale en position « d'assembleur ». C'est

ainsi que tout projet éducatif de territoire quelle que soit son échelle, interroge les mutualisations permettant aux enfants, aux adolescents et à leurs familles de bénéficier des mêmes services éducatifs dont ils ont besoin.

La continuité éducative prend ici tout son sens. Elle se traduit en valeur et choix éducatifs partagés et garantit que les situations éducatives traversées par les enfants et les jeunes s'inscrivent dans une chaîne éducative où institutions et acteurs travaillent ensemble et où les cohérences s'emboîtent pour favoriser la réussite éducative.

Dans les villes moyennes, les grandes villes et les agglomérations importantes, les enjeux de mixité scolaire visant les collèges et leur bassin de recrutement scolaire, la question des transitions premier/second degré, la reconnaissance des acteurs de l'éducation, les partenariats qui en découlent peuvent demain mettre les projets éducatifs de territoire en position d'assumer la continuité éducative requise pour permettre à la jeune génération de combiner réussite sociale, réussite éducative avec réussite scolaire.

La question de **la responsabilité partagée de l'éducation**, enfin, sera naturellement au cœur du débat de ce congrès :

L'Éducation nationale est en charge de l'acquisition de la connaissance, notamment sur la base du socle commun de compétences, même si celui-ci ne fait pas l'unanimité. Les deux collectivités se trouvent, quant à elles, en situation de co-responsabilité, chacune dans son champ de compétences, avec l'Éducation nationale sur les 1^{er} et 2nd degrés qui structurent la scolarité obligatoire.

En fonction, et dans le respect des valeurs et finalités éducatives de chacun, mais aussi de leurs

métiers et professionnalismes respectifs, la question de l'élaboration et de la conduite partagées du (des) projet(s) entre ces différents acteurs sera un enjeu majeur de débat du congrès.

L'évaluation formative des impacts de ces politiques publiques spécifiques et partagées (par opposition à celle restrictive du « pilotage par les résultats ») amènera à se poser la question de la nécessité, ou non, d'un cadre d'évaluation commun à tous les acteurs éducatifs. Les cinq piliers pour l'éducation de l'Unesco ou des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'Union européenne pourront constituer des bases pour poser ce débat.

Le congrès se déroulera selon un schéma de quatre demi-journées de travail réparties sur trois jours du mercredi début d'après-midi au vendredi fin de matinée. Seront proposés :

- quinze ateliers, de deux heures chacun ;
- deux tables rondes.

Pour nous aider dans la réflexion, notre association, comme pour ses autres congrès, s'appuiera sur une enquête nationale, qu'elle envisage de diffuser à l'instar de l'année 2011, aux inspecteurs de l'Éducation nationale, mais aussi aux principaux de collèges et directeurs d'école.

Enfin, la tenue à Lille et dans son Eurométropole, du 6 octobre 2012 au 13 janvier 2013, des animations « Fantastic 2012 » dans le cadre de Lille 3 000 (suite de Lille 2004, capitale européenne de la culture) constitue une opportunité qui devrait renforcer l'attrait des congressistes et permettre des occasions d'ouverture culturelle. Les réseaux régionaux ont largement contribué au développement de la problématique et poursuivront leur travail en relation avec Alain THIREL, secrétaire national au congrès de Lille.

La ville de Guyancourt s'est portée candidate pour organiser le congrès de l'Andev en 2013.

Travail de thèse sur l'Andev par Isabelle Maistre

Doctorante professionnelle en sciences politiques, Isabelle Maistre est chargée de mission « Projet éducatif de territoire » pour la ville de Villeurbanne et prépare également une thèse à l'ENS et IEP de Lyon. Ses travaux portent sur l'Andev et le RFVE. Suite aux lois de décentralisations et au développement de la transversalité dans l'action publique, les politiques éducatives locales des villes ont dû s'approprier des compétences nouvelles en matière d'éducation. Ainsi, dans de nombreuses villes, les professionnels des politiques éducatives locales se sont retrouvés confrontés aux mêmes enjeux et aux mêmes difficultés. Face à ces nouveaux enjeux, deux réseaux émergent, un regroupant des techniciens : l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes est créée en 1992, et un autre regroupant des maires : le réseau français des villes éducatrices naît en 1998. Si le premier réseau, regroupant environ 1 000 techniciens, est avant tout un espace d'échange et de mutualisation d'expériences pour les professionnels, il n'en reste pas moins qu'il produit une expertise prise en compte dans les débats nationaux. En parallèle, le RFVE, fort de plus de 100 villes adhérentes, a quant à lui pour objectif de favoriser les échanges de savoirs et pratiques entre villes et également permettre à ces dernières d'être reconnues comme des acteurs importants dans le champ des politiques éducatives locales. Il participe également à irriguer les villes du modèle d'action publique portée par les réseaux en fédérant autour d'intérêts communs.

On assiste dès lors, au-delà d'un simple transfert de méthodologie, à une circulation des savoirs et pratiques au sein de ces réseaux. En effet, les villes apportent leurs expériences et se réapproprient celles des autres membres dans un second temps. Par ailleurs, il apparaît également une forme de standardisation de l'action publique locale alors même que cette dernière était pensée à la base comme relevant de simples initiatives locales.

C'est à partir d'un travail d'archives sur l'histoire de ces deux réseaux, des entretiens avec leurs fondateurs et les membres actifs actuels, et une étude des différents instruments de l'action publique (principalement les Projets éducatifs locaux) des villes membres, que nous questionnons le gouvernement des territoires par les réseaux. Dans ce cadre-là, nous serons peut-être amenés à vous solliciter notamment afin de recueillir des documents sur les politiques éducatives locales. Ces derniers permettront à Isabelle Maistre d'enrichir ses travaux, dont les résultats nous serons communiqués tout au long de sa thèse.

La Commune

Édition de L'ANDEV
Ville de Dunkerque,
Direction de l'Enfance et de
la Jeunesse, Résidence des
3 Ponts, BP 6537,
59386 DUNKERQUE Cedex 1
Tél : 03 28 26 26 60

Directrice de la publication
Anne-Sophie Benoit

Rédaction
ANDEV,
Résidence des 3 Ponts,
59386 DUNKERQUE

Comité de rédaction
Anne-Sophie Benoit,
Patrice David,
Odile Giresse

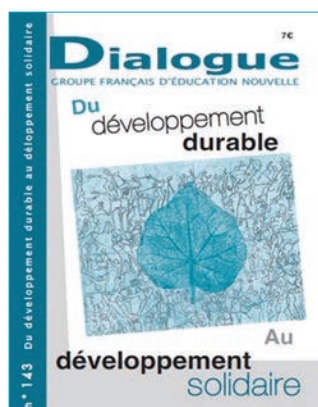
Maquette - Réalisation
Atelier graphique CNDP

Imprimerie du SCÉRÉN-CNDP
Téléport1@4 BP 80158 86961
Futuroscope Cedex
ISSN en cours

Dépôt légal juin 2012



Du développement durable au développement solidaire



Ce numéro rend compte d'un projet d'éducation à l'environnement et au développement durable mené durant deux années par le GFEN et la FNCIVAM. Les auteurs revisitent la notion de développement durable, depuis les idées énoncées en 1972 par le Club de Rome ; ils en interrogent ses limites, ses contradictions ; ils décrivent et analysent des pratiques de formation au développement durable, élaborées dans le cadre de ce projet. Le lecteur pourra également trouver dans ce numéro des témoignages sur des expériences alternatives, que ce soit dans le domaine de l'habitat ou celui de l'agriculture, ainsi que des pratiques d'enseignement permettant aux élèves de mieux comprendre le monde qui nous entoure : les effets de l'action de l'homme sur la nature, les phénomènes liés à la mondialisation des marchandises, les enjeux du développement durable, les dynamiques de la population et le développement durable... Le développement durable est ici envisagé au regard d'un développement solidaire, à même de combattre les inégalités sociales et culturelles. Comment concevoir autrement un développement de l'humanité ?

Revue Dialogue, numéro 43, janvier 2012, 56 pages, 7 euros.

L'action éducative en pratique



Dynamiser l'innovation éducative locale, organiser le travail des ATSEM dans les temps périscolaires, utiliser la sectorisation comme outil de mixité sociale scolaire, articuler projet d'école et projet éducatif local,

choisir le bon mode de gestion pour l'entretien des locaux scolaires, garantir qualité et sécurité dans le service de restauration scolaire, s'engager dans un programme de réussite éducative, etc. : autant de sujets que *L'action éducative en pratique* aborde de façon simple et opérationnelle.

150 fiches et outils pratiques, ce service documentaire apportera des réponses claires à chacune de vos interrogations :

- Diriger un service municipal de l'éducation
- Mettre en œuvre le projet éducatif local
- Financer les actions éducatives

Éditions Weka

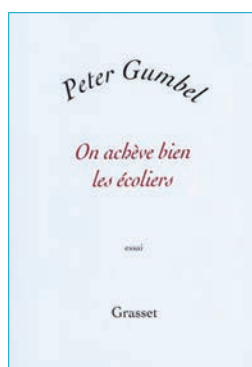
L'abonnement *L'action éducative en pratique* comprend :

1. Le guide de référence
2. L'accès au site Internet des abonnées www.weka.fr
3. La lettre d'information hebdomadaire

Tarif : 377 euros TTC pour un an, hors frais de port : 7,91 euros TTC et frais d'ouverture d'abonnement : 41,86 euros TTC. Tarif préférentiel à 320 euros pour les membres de l'Andev.

On achève bien les écoliers

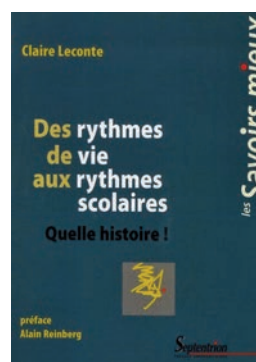
Par Peter Gumbel



Editeur : Grasset
Date de publication :
8 Septembre 2010
168 pages ;
Prix TTC : 9 €
ISBN : 9782246759317

Des rythmes de vie aux rythmes scolaires : Quelle histoire !

Par Claire Leconte



Éditeur : Presses
Universitaires du
Septentrion – Collection
« Les savoirs mieux »
Date de publication :
27 mai 2011
218 pages ; Prix TTC : 15 €
ISBN-10 : 2-7574-0218-8