



Orientations pour l'enseignement primaire

**Réflexions et propositions
de l'enseignement catholique
23 janvier 2008**

A photograph of two young boys, one with light hair and one with dark hair, smiling and hugging each other. They are wearing light-colored jackets. The background is a soft-focus outdoor setting.

INTRODUCTION

Au moment où le ministre de l'Éducation nationale consulte sur un projet de réforme de l'école primaire, l'enseignement catholique souhaite participer au débat ainsi ouvert et contribuer à la réflexion sur le renouvellement de l'acte éducatif à l'école.

Il veut le faire à partir de sa propre expérience et des fondements de son projet éducatif. Il veut le faire non pour cultiver la concurrence entre établissements ou « systèmes » scolaires, mais pour partager avec tous ceux qui s'intéressent à la question éducative les constats qu'il fait, les difficultés qu'il rencontre dans la scolarisation des enfants d'aujourd'hui, les richesses qu'il recèle et dont la source réside dans l'engagement de ses éducateurs et l'originalité de sa façon d'aborder l'enfant, l'éducation et l'école.

Dans le « Document d'orientation » rendu public par le ministre de l'Éducation nationale au mois de novembre 2007 et « soumis à discussion », Xavier Darcos expose ses propositions pour une réforme du primaire, avec l'ambition « de diviser par trois, d'ici la fin de cette mandature, le nombre d'élèves en situation d'échec lourd ».

À cette fin, il est proposé de :

- **diviser par deux le nombre de redoublements**, car « nous savons que le redoublement précoce n'a aucun impact positif sur la poursuite de la scolarité d'un élève » ;

- **renforcer l'apprentissage des fondamentaux**, et prioritairement du français. Aussi, le document d'orientation distingue-t-il les « deux temps de l'école : le temps de la transmission des savoirs au service de l'acquisition par tous les élèves des apprentissages fondamentaux et le temps de l'accompagnement éducatif » qui empiète « par trop sur le temps qui doit être consacré aux apprentissages fondamentaux » ;

- **piloter les apprentissages par l'évaluation** en assurant :

- d'une part, une évaluation tout au long de l'année par le professeur pour « repérer le degré de maîtrise des savoirs et des compétences, mais aussi les difficultés de compréhension et d'apprentissage » ;

- d'autre part, une évaluation au milieu de l'année en CE1 et CM2. « Les progrès accomplis par les élèves et mesurés par ces évaluations constitueront le véritable indice de réussite de la politique scolaire » ;

- **consacrer un temps de travail adapté à chaque élève en difficulté**. La remédiation est envisagée en trois temps :

- tout d'abord, « les difficultés repérées par le professeur sont d'abord traitées dans le cadre de la classe » ;

- dans le cas où elles s'avèrent plus lourdes, elles donneront lieu à une prise en charge complémentaire « par petits groupes, en dehors des horaires de classe collective » grâce à la réduction de deux heures du temps scolaire standard,

- enfin, lorsque « ces remédiations n'auront pas suffi, il sera proposé à tous les élèves présentant en fin d'école primaire de grandes difficultés dans la maîtrise du langage, de la lecture ou de l'écriture, un stage de remise à niveau entre la fin du CM1 et le commencement de la scolarité au collège » ;

- **réformer l'école maternelle** en donnant « à l'école maternelle un programme qui respecte mieux sa spécificité en matière pédagogique » en veillant « notamment à mieux définir les objectifs de la grande section d'école maternelle et ainsi son rôle dans la scolarité ».

L'enseignement catholique se réjouit de la décision du ministre de l'Éducation nationale de réformer l'école primaire pour améliorer l'acquisition par chaque élève des fondamentaux que sont la lecture, l'écriture, le calcul et la communication. Pour y parvenir, il attire l'attention sur les points suivants.

1. LE CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA RÉFLEXION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

C'est à la lumière des principes qui le fondent et de l'actualisation de son projet par ses assises que l'enseignement catholique souhaite examiner les orientations proposées par le ministre de l'Éducation nationale sur l'école et apporter sa contribution à la réflexion.

Cela le conduit à attirer tout particulièrement l'attention sur les cinq points suivants :

1. Conforter le lien entre enseignement et éducation

Dans son projet éducatif, l'enseignement catholique établit un lien étroit entre le fait d'enseigner, l'acte éducatif et la proposition d'un sens de l'homme et de la vie.

Instruire n'est pas seulement un acte technique exigeant la bonne maîtrise de savoirs et d'outils pédagogiques. L'enseignement engage la personne dans toutes ses dimensions, qu'il s'agisse d'ailleurs de la personne de l'éducateur ou de celle de l'élève.

Pour l'élève, l'école est un lieu où il apprend, mais c'est aussi un lieu où il vit et où il grandit. C'est pourquoi l'école doit permettre de développer de façon harmonieuse les aptitudes physiques, l'intelligence, l'affectivité, la sociabilité, la spiritualité. L'ensemble des activités inscrites dans le temps de l'école contribue à des apprentissages.

Rien n'est à proprement parler périscolaire, si l'usage de ce terme prétend renvoyer à des activités « ludiques » qui seraient de faible intérêt pour le développement de l'enfant.

De même, l'enseignement doit contribuer à faire que, dès le plus jeune âge, l'école développe l'autonomie et la capacité à se situer dans le temps et dans l'espace.

Le socle commun de connaissances et de compétences, adopté dans le cadre de la loi d'orientation sur l'école de 2005 (dite « loi Fillon »), souligne, à juste titre, la relation essentielle entre l'enseignement et l'éducation par l'importance qu'il accorde aux attitudes dans chaque pilier, aux compétences sociales et civiques (pilier 6), à l'autonomie et l'initiative (pilier 7).

2. Considérer chaque élève dans sa personne et dans son devenir

L'école se doit d'assurer l'égalité des chances de tous les élèves qu'elle reçoit. Cela exige de sa part une attention toute particulière à ceux qui sont les plus en difficulté en raison de handicaps ou de déficits culturels de leur environnement social. Cette exigence qui pèse par nature sur toute école, et à plus forte raison sur l'école d'une société démocratique, ne s'oppose pas et même s'articule à la possibilité donnée à chacun de grandir en développant toutes ses potentialités.

Les assises de l'enseignement catholique ont retenu dès 2001 comme première résolution « Une école de toutes les intelligences ». L'école doit offrir des parcours et des pédagogies

diversifiés pour permettre à chacun de progresser selon sa personnalité et ses capacités, et de développer sa propre excellence. L'expérience démontre que l'uniformité des propositions pédagogiques, loin de favoriser l'égalité des chances, creuse l'écart entre les élèves qui ont la chance de disposer d'une attention et d'une cohérence familiales et les autres. Le défi que l'école doit relever aujourd'hui n'est pas de vérifier la conformité de l'élève à une norme unique à l'instant T, mais de favoriser la diversification des parcours et des apprentissages.

3. Donner à chaque âge selon ses besoins

Il importe que les pédagogies de l'école maternelle et de l'école élémentaire prennent en compte l'âge des enfants et la maturation progressive des étapes de la vie.

Face au constat des insuffisances du parcours scolaire actuellement proposé que révèlent les évaluations internationales, la peur de l'échec expose à une double tentation à laquelle il est indispensable de résister :

- la tentation de « scolariser » l'ensemble du système dès le plus jeune âge, c'est-à-dire dès les petites classes de maternelle ;
- la tentation de faire vivre à l'avance « l'âge d'après » pour préparer l'étape suivante.

La maternelle n'est pas et ne doit pas se comporter comme une école préélémentaire ; l'école élémentaire n'est pas et ne doit pas se comporter comme un collège pour les petits...

Au demeurant, le socle commun de connaissances et de compétences ne fixe pas une progression rigide, mais indique les savoirs, capacités et attitudes qu'il faut acquérir avant la fin du collège, c'est-à-dire au terme de la scolarité obligatoire.

4. Accroître l'autonomie et le travail en équipe des enseignants

L'enseignant en tant que professionnel doit disposer de la marge de liberté qu'appelle son haut niveau de formation et de recrutement. Seule une telle latitude peut lui permettre de s'adapter aux besoins de l'enfant, de tenir compte de l'environnement pédagogique, psychologique et sociologique dans lequel il exerce, d'assurer la cohérence entre sa personnalité et ses compétences.

Cette indispensable autonomie professionnelle de l'enseignant doit s'articuler à une non moins nécessaire coopération : au niveau de l'équipe pédagogique, de l'équipe éducative, de la communauté éducative ; seule une telle coopération peut permettre la mise en acte d'un même projet éducatif, d'un même projet d'établissement. La coopération des équipes doit d'ailleurs dépasser le seul cadre de l'établissement pour se manifester au niveau du bassin d'établissements (lien école/collège notamment). Une telle organisation de l'activité



scolaire fait de l'animation pédagogique de l'établissement un élément absolument primordial qui doit permettre de cultiver conjointement la pluralité des pratiques et l'unité des finalités. Elle implique une gestion maîtrisée des intervenants extérieurs qui doivent s'inscrire dans le cadre d'un processus formatif d'ensemble. Pour y parvenir, c'est autour du chef d'établissement que doivent s'éprouver quotidiennement et la cohérence du projet éducatif et la cohésion des équipes éducatives.

5. S'appuyer sur la polyvalence des enseignants en primaire

La polyvalence des enseignants en primaire peut se justifier par de multiples raisons. On soulignera tout d'abord les bienfaits de l'unité que la polyvalence procure d'un point de vue pédagogique et psychologique.

Par ailleurs, dans le travail par compétences qu'exige le socle commun adopté par la loi d'orientation de 2005 – logique du non-linéaire et du complexe dans laquelle doivent s'articuler connaissances, savoir-faire et attitudes –, la polyvalence se justifie d'autant plus, surtout dans les premières années de la vie.

La polyvalence permet enfin de mieux articuler enseignement, éducation et référence au sens.

La polyvalence de l'enseignant du premier degré ne doit pas faire oublier pour autant l'intérêt de faire appel à des intervenants et la nécessité de travailler en équipe, notamment dans la logique des cycles. Le travail d'équipe des enseignants prépare l'enfant à accueillir les différences et l'introduit à la nécessaire altérité, fondant ainsi la vie de la communauté éducative composée de personnes diverses pour une œuvre commune d'éducation.

2. LES PROPOSITIONS DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Aucune proposition pour l'avenir de l'école primaire ne peut être faite sans souligner auparavant la qualité du travail actuellement réalisé et l'engagement des équipes éducatives dans les établissements. Les suggestions qui suivent ne prétendent pas redresser des torts, mais visent à mieux adapter l'école aux besoins des enfants et de la société de ce temps. Le principe méritocratique sur lequel était traditionnellement fondée l'école ne fonctionne plus, et tend même à produire de l'exclusion. L'avenir de l'école ne se situe plus dans sa capacité à hiérarchiser et à sélectionner, mais dans sa capacité à intégrer et donc dans son aptitude à diversifier. C'est le sens de « l'école de toutes les intelligences » que les assises de l'enseignement catholique ont voulu promouvoir.

1. La maîtrise des savoirs dans « une école de toutes les intelligences »

Si l'objectif que l'on se fixe est bien celui de la réussite de tous les élèves, l'école à laquelle on aspire ne peut être, à l'évidence, que « l'école de toutes les intelligences ».

Cette école récuse le modèle uniforme, conjugue les différences et met en œuvre de multiples approches éducatives. Elle appelle chaque élève à trouver des raisons de grandir.

L'école de toutes les intelligences n'enferme pas l'élève dans un classement, dans une image, dans un type d'enseignement, sur le modèle de l'opposition heureusement périmée entre intelligence concrète et intelligence abstraite. D'ailleurs, chacun a en lui plusieurs formes d'intelligence, plusieurs clefs pour appréhender le réel. Il est aujourd'hui nécessaire d'inviter les élèves à maîtriser à la fois les savoir-faire pratiques et la réflexion critique. Loin d'enfermer les élèves dans leurs situations personnelles ou culturelles, l'école est là pour éduquer en respectant les différences, pour proposer aux élèves de prendre appui sur celles-ci afin de les dépasser et construire ainsi l'école de tous les talents. Loin d'être une « formule », cette école

de toutes les intelligences entraîne des conséquences sur la nature des apprentissages et sur la manière de les assurer. Le constat de la maîtrise très insuffisante de la langue française et des notions mathématiques élémentaires à la fin de l'école primaire inquiète à juste titre. Il ne doit cependant pas conduire à une polarisation excessive, voire exclusive, sur ces disciplines au risque d'aboutir à des effets inverses à ceux attendus.

Distinguer apprentissages fondamentaux et matières fondamentales

Pour assurer une meilleure maîtrise de la langue française, il peut être tentant d'accroître le nombre d'heures de classe consacrées à la lecture, à l'orthographe, à la grammaire.

Mais accroître le nombre d'heures de français, c'est inévitablement diminuer le temps consacré à d'autres disciplines, à plus forte raison au moment où l'horaire hebdomadaire global diminue de deux heures.

Or la diversité des approches est utile. Les diverses approches donnent souvent sens aux apprentissages. C'est ainsi que la bonne maîtrise de la langue française suppose que l'élève l'utilise dans de nombreux champs, pour mesurer l'importance du contexte dans la détermination du sens des mots.

Inversement, l'enseignement de l'histoire ou de la littérature exige une aisance dans la lecture et la compréhension des textes historiques ou littéraires. Cette vision systémique de l'apprentissage s'applique *a fortiori* aux enfants qui rencontrent des difficultés et que « le tout-scolaire » met en échec. C'est bien souvent dans d'autres lieux d'excellence que ces élèves fragiles peuvent restaurer leur « image de soi » et faire des apprentissages qui en rendent alors possibles d'autres dans les disciplines dites « fondamentales ».

Telle est d'ailleurs la voie qu'a suggérée le président de la République dans sa « Lettre aux éducateurs » (pp. 23-24) :

« [...] il ne s'agit pas dans mon esprit d'allourdir encore les horaires d'enseignement



qui sont déjà trop lourds. [...] Dans mon esprit, il s'agit au contraire, de redonner à nos enfants le temps de vivre, de respirer, d'assimiler ce qui leur est enseigné. Ce qu'il nous faut retrouver, c'est la cohérence du projet éducatif. »

Sortir de la « démarche scolaire » pour favoriser la maîtrise de la culture scolaire

Pour que tout élève accède au socle commun de connaissances et de compétences, il est nécessaire d'échapper à la logique strictement monodisciplinaire, pour que les connaissances prennent sens en s'ancrant dans la réalité quotidienne et la culture de chaque enfant.

La vraie question est de comprendre pour quelle raison tel ou tel enfant ne trouve pas d'intérêt à l'acquisition de connaissances que d'autres assimilent sans problème.

Outre le souhait de faire plaisir à ses parents ou à ses maîtres qui ne dure qu'un temps, deux bonnes raisons ont pu pendant longtemps stimuler le désir d'apprendre : la perspective de sanctions et la quasi-certitude d'une promotion sociale par l'école. Ces repères ne fonctionnent plus : la sanction n'est plus efficace – quand elle peut être encore infligée – et l'ascenseur social est en panne.

Apprendre exige un effort. Il ne peut plus être accompli, de nos jours, que si le jeune discerne ce que pourrait être son avenir et comprend le lien entre la matière enseignée à l'école et la vie. Il n'y a pas d'opposition entre l'école des savoirs et l'école du rêve et de l'envie, car il n'y a pas d'école possible sans motivation.

Cette motivation doit être découverte ou suscitée. Elle peut prendre des formes variées selon la personnalité de l'enfant et le talent qui est le sien. Elle suppose une école ouverte sur ce qui l'entoure, et non une école polarisée par ses propres préoccupations. On retrouve ici encore les intentions de la « Lettre aux éducateurs » (pp. 21-22) :

« Pour que le savoir devienne plus vivant, plus concret, il faut ouvrir davantage le monde de l'éducation sur les autres mondes, ceux de la culture, de l'art, de la recherche, de la technique et, bien sûr, sur le monde de l'entreprise qui sera celui dans lequel la plupart de nos enfants vivront un jour leur vie d'adulte [...] Il ne faut pas que les enfants restent enfermés dans leur classe. Très tôt, ils doivent aller dans les théâtres, les musées, les bibliothèques, les laboratoires, les ateliers. Très tôt, ils doivent être confrontés aux beautés de la nature et initiés à ses mystères. C'est dans les forêts, dans les champs, dans les montagnes ou sur les plages que les leçons de physique, de géologie, de biologie, de géographie, d'histoire mais aussi la poésie, auront souvent le plus de portée, le plus de signification. Il faut apprendre à nos enfants à regarder aussi bien le chef-d'œuvre de l'artiste que celui de la nature. »

2. La maîtrise du temps et de l'espace dans « une école de toutes les intelligences »

Lorsque le taux des élèves en grande difficulté s'élève à près d'un sixième de la population scolaire (15 %) et reste constant, il est souhaitable de porter l'effort sur ces enfants et d'y affecter les moyens matériels et humains nécessaires.



Les méthodes à mettre en œuvre pour parvenir à élever le niveau scolaire des élèves en mal d'école ne doivent cependant pas avoir pour effet d'enfermer ces élèves dans leurs difficultés et dans des groupes-classes réservés à ces enfants.

Ne pas discriminer les élèves en difficulté ou handicapés

Certaines manières d'envisager la remédiation des différents problèmes rencontrés dans le cadre scolaire peuvent conduire à une sorte de discrimination à l'égard de ces élèves et leur donner l'impression de devoir « payer » doublement pour leurs difficultés ou leur handicap.

Il importe que les heures dérogées servent, certes de manière prioritaire à ces situations, mais pas exclusivement, si l'on souhaite éviter d'en faire des « cas à part ».

Il serait pour le moins curieux, pour ne pas dire aberrant, que le temps scolaire soit raccourci pour les élèves bien adaptés à l'école et à ses exigences tandis qu'il croîtrait pour ceux en délicatesse avec l'école.

La prise en charge des élèves en difficulté, au-delà des 24 heures s'imposant à tous les enfants, ne doit pas être vécue par l'enfant et ses parents comme une pratique pénalisante.

Si ces heures devaient être utilisées pour certains élèves comme des « cours de rattrapage » imposés par l'école tandis que leurs camarades bénéficieraient d'activités péri- ou extrascolaires, l'expérience serait probablement vouée à l'échec. Une telle approche des heures d'aide personnalisée serait très contestable, soit qu'elle repose sur l'idée que l'école organise des activités à vocation occupationnelle n'ayant qu'un intérêt éducatif restreint, soit qu'elle creuse un peu plus le fossé entre les bons élèves et les autres, dans le cas où les activités péri- ou parascolaires seraient considérées comme des éléments essentiels de la formation des jeunes.

Ces remarques s'appliquent, à plus forte raison, aux stages réservés aux élèves en difficulté pendant les périodes de vacances scolaires.

« Le fait d'isoler un élève ou un groupe d'élèves pour lui apporter une aide spécifique, sans continuité avec les activités conduites en classe, ne [...] semble pas constituer une réponse efficace à la difficulté. » (Rapport de la commission du débat sur l'avenir de l'école, 2004, p. 57).

La présentation qui sera faite aux enfants et aux parents des heures de soutien scolaire sera décisive pour assurer leur bonne acceptation et leur légitimité, l'enjeu étant de convaincre que les deux heures libérées pour le suivi personnalisé sont destinées à apprendre « mieux et autrement ».

Du coup, tous les maîtres devront être capables de faire face à l'hétérogénéité de leur classe, la prise en charge des difficultés ne devant pas être réservée à des maîtres spécialisés, sauf cas particulier.

Assurer effectivement un fonctionnement de l'école par cycles

Si l'on souhaite réduire de façon significative le taux de redoublement à l'école primaire en même temps que l'on abaisse le nombre d'enfants victimes d'illettrisme, voire d'analphabétisme à l'entrée en sixième, il faut que l'organisation de la scolarité en cycles à l'école ne soit pas seulement un principe inscrit sur le papier (depuis la loi d'orientation de 1989), mais une réalité du fonctionnement de l'école.

Chacun sait, sans pour autant être psychologue ou spécialiste des sciences de l'éducation, que le rythme de progression des élèves dans les apprentissages est extrêmement variable et que les avancées ont lieu par paliers successifs, sans qu'il soit toujours possible d'en annoncer ou d'en prévoir la survenance.

Il est donc nécessaire d'accepter les parcours atypiques et les évolutions non linéaires des élèves. C'est d'ailleurs cette exigence qui justifie le choix d'une pédagogie différenciée, et même mieux, personnalisée.

Dans le classement Pisa¹, les pays en tête sont ceux qui ont une réelle flexibilité pédagogique.

Dans ce contexte général, l'année scolaire n'est pas l'unité organisatrice du temps scolaire la plus pertinente. Si l'on fait le choix – judicieux – d'inscrire les apprentissages dans la durée, le recours à la notion de cycle s'impose, parce qu'elle présente de nombreux avantages sous réserve que l'on en tire les conséquences pratiques indispensables.

Le cycle est un facteur de souplesse, car il donne à l'enfant le temps d'apprendre. Le cycle résout par sa seule existence une partie des problèmes de redoublement. Cela suppose de renoncer à une subdivision des programmes en unités annuelles.

Le cycle est un moyen de renforcer à la fois la liberté et la responsabilité des maîtres. Donner du temps à l'élève pour apprendre, c'est aussi donner du temps aux maîtres pour organiser et planifier les apprentissages de leurs élèves.

Cela suppose de la part des maîtres un travail en équipes de cycle. Un groupe de maîtres est responsable de plusieurs groupes-classes et pilote l'enseignement sur la durée du cycle en vue d'atteindre les objectifs fixés. Cette organisation collégiale peut permettre de prévoir dans l'horaire hebdomadaire des temps d'apprentissage à effectifs restreints assurés par l'un des membres de l'équipe. C'est dans ce cadre que, pour les établissements où se trouvent concentrés le nombre d'élèves en difficulté le plus important, le principe « plus de maîtres que de classes » pourrait être le plus efficace, sans remettre en cause le choix de l'école inclusive fait, à juste titre, par la loi du 11 février 2005.

Le cycle est le moyen de recourir de façon beaucoup plus systématique à des évaluations des élèves sans pour autant que cette pratique fasse l'objet d'une dramatisation de la part des enseignants et des parents, les évaluations pouvant être déconnectées de la préoccupation de l'admission dans la classe supérieure. Il serait ainsi possible de passer d'évaluations couperets à un processus d'évaluation continue intégré au parcours de formation.

Cela suppose que des évaluations plus systématiques conduisent à des remédiations elles-mêmes plus systématiques, chaque carence identifiée devant être prise en charge immédiatement. Ainsi la personnalisation



des apprentissages peut-elle être aménagée tout au long de la scolarité de l'enfant.

La logique des cycles d'apprentissage devrait conduire à atténuer les ruptures entre école maternelle et école élémentaire, entre école élémentaire et collège. Il s'agit de transformer selon l'expression des assises les « ruptures » en « seuils ».

Ceci est déjà inscrit dans les textes, sinon dans la pratique, en ce qui concerne les relations entre maternelle et élémentaire, puisque la grande section de maternelle est intégrée dans le cycle des apprentissages fondamentaux. Il serait indispensable pour donner toute son efficacité au dispositif de cycle d'avancer à 5 ans l'âge de la scolarité obligatoire (Rapport de la commission du débat sur l'avenir de l'école, 2004, p. 51).

À l'autre bout de la chaîne, il pourrait être judicieux d'intégrer CM2 et classe de sixième dans un même cycle pour créer des liens entre école et collège et faciliter la transition des élèves entre les deux niveaux. Cela aurait, en outre, pour effet inévitable et bénéfique de renforcer les relations entre les équipes d'enseignants (Rapport de la commission du débat sur l'avenir de l'école, 2004, p. 59).

3. Les acteurs de la communauté éducative dans « une école de toutes les intelligences »

Comme nous avons eu l'occasion de le dire lors de l'audition par la Commission sur le « métier d'enseignant », « jamais le stress n'a permis de mobiliser quiconque qu'il soit élève, qu'il soit parent, qu'il soit enseignant ».

Même si la faiblesse des performances d'une partie trop importante des élèves est très préoccupante, ce serait succomber à la facilité que d'imputer exclusivement ce constat peu encourageant au tempérament de l'enfant ou à la démission de la famille ou à la maladresse de l'enseignant. Non seulement cela ne résout rien, mais introduit de surcroît le soupçon entre ceux dont la coopération est indispensable au progrès des enfants.

Une école qui permet à tous les élèves de réussir est une école qui ne peut être fondée que sur la confiance entre les acteurs de la communauté éducative : élèves, enseignants, parents.

Resituer l'évaluation des enseignants dans le cadre du projet d'établissement

L'évaluation de la pratique pédagogique d'un enseignant a certes du sens par rapport aux acquisitions des apprentissages par les élèves. Mais « la performance » d'un enseignant ne saurait s'apprécier seulement par rapport à une norme ; elle doit tenir compte, d'une part, des élèves enseignés, de leur bagage culturel, de leur parcours antérieur, et, d'autre part, du projet de l'établissement et des objectifs que s'est donnés l'équipe pédagogique au regard de ces élèves et de leurs

capacités. En d'autres termes, l'évaluation doit d'abord chercher à apprécier la valeur ajoutée de l'enseignant.

Si le pari – qu'il faut faire – est de « *changer de logique et, d'abord, faire confiance aux maîtres pour mettre en œuvre les choix pédagogiques qu'ils estiment les meilleurs* » (« Document d'orientation » du ministre de l'Éducation nationale, novembre 2007), le mode d'évaluation des enseignants doit changer radicalement.

Si l'évaluation est la contrepartie normale et nécessaire de la liberté laissée aux équipes éducatives, cette évaluation doit d'abord être une évaluation collective des équipes avant d'être une évaluation individuelle des professeurs.

Le rôle des inspections doit évoluer pour s'inscrire dans une démarche quasi contractuelle entre l'établissement et l'académie, qui comporte, d'une part, l'habilitation d'un projet, et, d'autre part, l'évaluation de sa mise en œuvre. L'intervention des inspections sur les cas individuels devrait alors devenir marginale, les inspections s'inscrivant désormais moins dans une logique de contrôle que dans une logique d'accompagnement des équipes pédagogiques.

Le renouvellement du métier des enseignants que révèlent ces nouvelles modalités de leur évaluation appelle une vigoureuse relance de la politique de formation continue. Il devra aussi impacter le cahier des charges de la formation initiale des maîtres actuellement en pleine mutation.

Personne ne conteste plus que la réussite d'un élève n'est jamais le fruit du travail d'un professeur isolé, si compétent soit-il, mais la récompense de la ténacité d'une équipe d'adultes qui parvient à convaincre le jeune de l'utilité des apprentissages. C'est à ces conditions seulement que les objectifs fixés par la « Lettre aux éducateurs » (p. 28) pourront être atteints :

« *Vous pourrez choisir la pédagogie qui vous semblera la mieux adaptée à vos élèves parce que je crois qu'il faut faire confiance aux enseignants, à leur capacité de jugement, parce qu'ils sont les mieux placés pour décider de ce qui est bon pour leurs élèves. Les établissements dans lesquels vous enseignerez auront une plus grande autonomie dans le choix de leur projet, de leur organisation. L'évaluation sera partout la règle et les moyens seront répartis en fonction des résultats et des difficultés que rencontrent les élèves.* »

Penser autrement la relation aux familles

Si les parents sont avides de résultats chiffrés, cela traduit le plus souvent leur besoin d'être rassurés



Dans une école de toutes les intelligences, maîtriser les savoirs, maîtriser le temps et l'espace, maîtriser les relations, telles sont les grandes lignes des propositions de l'enseignement catholique pour l'école primaire, qui témoignent dans un seul et même mouvement de son association au service public d'éducation et de l'originalité de son projet éducatif. C'est par le pédagogique et l'éducatif que l'école primaire peut devenir une authentique « école de toutes les intelligences » et former, au-delà du jeune citoyen, tout homme et tout l'homme en devenir.

face à la crainte que leurs enfants ne réussissent pas et ne « s'en sortent » pas dans la vie. Répondre à cette crainte par toujours plus de notes ou de techniques de toutes sortes – diagnostics, évaluations formatives, certificatives... qui, du reste, n'ont qu'un sens limité pour les parents et leur indiquent avant tout que « cela marche » ou non à l'école – enferme la relation entre l'école et la famille de l'enfant en difficulté dans le cercle vicieux de l'angoisse scolaire.

La relation école/famille ne peut se limiter à communiquer sur les notes ou les évaluations.

Il faut d'abord, en beaucoup de cas, réconcilier les parents (qui ont été parfois eux-mêmes en délicatesse avec l'institution scolaire) avec l'école, et faire tomber des peurs et des représentations erronées. Cela ne sera possible que si l'on applique à l'école une logique de la simplicité.

Certes, le monde est complexe, de plus en plus complexe, et les techniques que l'on met en œuvre pour le comprendre et le façonner de plus en plus perfectionnées. Cela justifie-t-il pour autant que l'expert se complaise en un jargon hermétique, garant de son talent et interdit au commun des mortels ? L'école n'est-elle pas devenue, d'une certaine façon, le premier et le plus insupportable des délits d'initiés, un labyrinthe dont ne profitent que ceux qui accèdent les premiers à l'information et disposent des clés pour la comprendre.

La légitimité de l'école exige un système scolaire lisible par tout un chacun.

Parce que l'école est un service public ouvert à toutes les familles, tous les parents, tous les jeunes, parce qu'elle est et doit demeurer un vecteur de mobilité sociale, il est vital que le langage des professionnels soit compréhensible par tous, que tous les partenaires de l'école comprennent comment elle fonctionne, que les règles du jeu éducatif soient suffisamment stables pour que les familles aient le temps de les

assimiler. Il serait désastreux que les réformes et perfectionnements successifs de l'école remettent en cause l'égalité des chances que l'école a précisément vocation à renforcer.

Le dialogue peut s'ouvrir lorsque l'établissement met en place des temps de convivialité et de rencontre, permettant la découverte d'activités intéressantes simultanément équipe enseignante, enfants et parents, lorsque l'établissement fait appel aux parents pour des services diversifiés.

Ce type de relations établi permet alors de mieux communiquer à chaque niveau scolaire les enjeux et les objectifs, de situer le travail du jeune dans ses acquis, ses atouts et ses difficultés, et d'établir *in fine* une véritable « éducation concertée ».

1. Programme international de suivi des acquis des élèves, relevant de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Éric de Labarre
Secrétaire général de l'enseignement catholique
pour la commission permanente
du Comité national de l'enseignement catholique (CNEC)



Publication éditée par *Enseignement catholique actualités*,
magazine de référence de l'enseignement catholique

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : PAUL MALARTRE / RÉDACTEUR EN CHEF : GILLES DU RETAIL / RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT :
SYLVIE HORGUELIN / PHOTOS : D. R. / NUMÉRO CP - 0707 G 79858 / IMPRIMERIE DE MONTLIGEON, 61400 LA CHAPELLE-MONTLIGEON

277 rue Saint-Jacques, 75240 Paris Cedex 05

Tél. : 01 53 73 73 75 - Fax : 01 46 34 72 79

email : eca@scolanet.org - site : www.enseignement-catholique.fr

Reproduction interdite