



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

EBE DOC 2

SESSION 2018

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : DOCUMENTATION

ÉTUDE D'UN SUJET DE POLITIQUE DOCUMENTAIRE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : *La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.*

Tournez la page S.V.P.

A

Accueillir, accompagner et acculturer les élèves en situation de pauvreté en établissement scolaire

A partir d'une problématique dégagée à la lecture du dossier ci-joint :

- établissez un plan de classement,
- rédigez une note de synthèse,
- concluez en exprimant un point de vue personnel sur le sujet traité.

Le dossier est composé de 13 documents.

DOCUMENT 1 : MAURIN Louis et SCHNEIDER Valérie. *1,2 million d'enfants de pauvres en France*. Observatoire des inégalités. [EN LIGNE]. Note du 6 janvier 2015.

DOCUMENT 2 : GIORGETTI Camila, PAUGAM Serge. *Des pauvres à la bibliothèque. Enquête au Centre Pompidou*, PUF, Coll. Le lien social, 2013, p171-175.

DOCUMENT 3 : CABU Sandrine et SANTI Pascale. *La pauvreté nuit gravement au cerveau dès la naissance*. In : Le Monde, 13 mars 2017.

DOCUMENT 4 : DELAHAYE Jean-Paul. *Des décisions d'orientation indépendantes des origines sociales*. In : « Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous », Rapport IGEN, [EN LIGNE]. Mai 2015.

DOCUMENT 5 : GRARD Marie-Aleth, *Témoignages d'enfants sur l'école*. In : « Une école de la réussite pour tous », avis du conseil économique, social et environnemental. [EN LIGNE]. Mai 2015.

DOCUMENT 6 : BONNERY Stéphane. *Les supports pédagogiques creusent-ils les inégalités scolaires?*In : Café Pédagogique.[EN LIGNE]. 2 février 2015.

DOCUMENT 7 : BLANQUER Jean-Michel. *Devoirs en classe*. Extraits des *quatre mesures pour bâtir l'école de la confiance*.In : www.education.gouv.fr [EN LIGNE]. Ministère de l'Éducation nationale. 13 juin 2017.

DOCUMENT 8 : GRARD Marie-Aleth, « *Liberté, égalité, fraternité* » en actes dans un lycée. In : « Une école de la réussite pour tous », avis du conseil économique, social et environnemental. [EN LIGNE]. Mai 2015.

DOCUMENT 9 : REY Olivier. Comment structurer les apprentissages pour qu'ils « fassent sens » pour tous les élèves, comment structurer les temps scolaires pour améliorer les temps d'apprentissage ? Note IFÉ. [EN LIGNE]. Janvier 2015.

DOCUMENT 10 : PAUGAM Serge. *La solidarité*. In : La Vie des Idées. [EN LIGNE]. 30 mai 2008.

DOCUMENT 11 : SOULÉ Véronique. *Le collège de Stenay combat la pauvreté*. In ; Café Pédagogique. [EN LIGNE]. 16 mars 2017.

DOCUMENT 12 : Académie de Créteil. *Grande pauvreté et réussite scolaire*. [EN LIGNE].24 avril 2017.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Lutte_contre_les_effets_de_la_grande_pauvrete/88/5/vade_mecum_grande_pauvrete_version_affichage_web_752885.pdf

DOCUMENT 13 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=36179

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie.

Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

► **Concours externe du CAPES de l'enseignement public :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B E	0 0 8 0 E	1 0 2	7 4 0 4

► **Concours externe du CAFEP/CAPES de l'enseignement privé :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B F	0 0 8 0 E	1 0 2	7 4 0 4

DOCUMENT 1

MAURIN Louis et SCHNEIDER Valérie. *1,2 million d'enfants de pauvres en France*. Observatoire des inégalités. [EN LIGNE]. Mai 2015.

1,2 million d'enfants de pauvres en France

1,2 million d'enfants, soit un peu moins d'un sur dix, sont pauvres en France si l'on utilise le seuil fixé à la moitié du niveau de vie médian, le plus restrictif, selon les données 2012 d'Eurostat. Enfants pauvres ? L'expression est trompeuse : ces enfants sont des enfants de pauvres, 358, de travailleurs pauvres ou sans emploi. Parmi ce 1,2 million, un tiers, soit un peu plus de 400 000, sont de très jeunes enfants de moins de 6 ans, 27 % (340 000) sont des enfants de 6 à 11 ans et 39 % (480 000) des adolescents. Parmi les moins de 18 ans, ces derniers sont les plus touchés : un adolescent sur dix vit dans une famille dont les revenus sont inférieurs au seuil de pauvreté, c'est le cas de 9 % des plus petits et de 8 % des 6-11 ans. La détérioration de la situation économique pèse sur les familles et par conséquent sur les enfants. Entre 2003 et 2012, le nombre d'enfants vivant sous le seuil de pauvreté à 50 % du niveau de vie médian a augmenté de 158 000, dont 110 000 très jeunes enfants. Le taux de pauvreté de l'ensemble des moins de 18 ans est passé de 8 à 9 %. Ce n'est pas une « explosion », mais la dégradation est réelle. [...] Ces 1,2 million d'enfants de pauvres vivent dans un environnement modeste où les revenus sont insuffisants pour vivre décemment dans une société riche comme la France. Pour partie, il s'agit d'enfants de chômeurs. 13 % des enfants de pauvres vivent au sein d'un couple avec un parent chômeur et l'autre inactif, ou deux chômeurs, contre 1 % des enfants de familles qui ne sont pas pauvres. Mais 12 % des enfants de pauvres vivent avec deux parents en emploi, contre 63 % des autres enfants. Il ne faut pas oublier que la moitié des demandeurs d'emploi reçoivent moins de 500 euros par mois, la moitié du seuil de pauvreté à 60 % du revenu médian (993 euros pour une personne en 2012). Ce sont aussi les enfants des travailleurs mal rémunérés, souvent des femmes. Un Smic à mi-temps (565 euros net par mois) n'atteint pas le seuil de pauvreté à 50 % du revenu médian (828 euros). La structure familiale joue aussi. 34,3 % des enfants de pauvres vivent dans une famille monoparentale, selon les données 2012 de l'Insee [2]. Un cinquième des personnes vivant dans une famille monoparentale sont pauvres, près de deux fois et demi la moyenne nationale, selon l'Insee (données 2010) [3 [...] La pauvreté des familles heurte davantage nos valeurs que la pauvreté tout court. L'article 11 du préambule de la Constitution de 1946 indique que la Nation « garantit à tous, notamment à l'enfant, à la mère et aux vieux travailleurs, la protection de la santé, la sécurité matérielle, le repos et les loisirs ». 70 ans plus tard, ce n'est toujours pas le cas. Sans l'importance du système de redistribution (notre « modèle social »), des allocations familiales ou logement notamment, un nombre bien plus important d'enfants vivraient dans une famille démunie. Beaucoup de jeunes de notre pays vivent loin de la profusion de la société de consommation, qui s'étale devant leurs yeux. Ils mesurent bien l'importance qui demeure dans notre société d'un point de vue matériel - d'être né au bon endroit, dans la « bonne » famille. Dans ce contexte, il n'est pas anodin que les jeunes les moins favorisés expriment leur ressentiment dans la rue.

De façon étonnante, l'émotion suscitée par la pauvreté persistante des enfants ne va pas jusqu'à celle de leurs parents, qui en est pourtant à l'origine. Autant les enfants pauvres sont médiatiques,

autant leurs parents ne le sont pas. Réduits à se contenter de la solidarité nationale pour vivre, ils sont même régulièrement présentés comme des « assistés ». L'ampleur du chômage dans les catégories populaires, le temps partiel contraint et plus généralement les bas salaires, sont les éléments qui, concrètement, débouchent sur la pauvreté matérielle des enfants et ses conséquences. C'est donc là qu'il conviendrait d'agir. Les privations dont souffre l'ensemble des membres d'un ménage modeste pèsent sur les enfants. Sans tomber dans le misérabilisme, il n'en demeure pas moins que vivre dans une famille pauvre constitue l'une des composantes de la reproduction des inégalités : le manque de moyens, des conditions de vie difficiles, constituent des obstacles supplémentaires, par exemple, dans la réussite scolaire et l'intégration professionnelle.

DOCUMENT 2

GIORGETTI Camila, PAUGAM Serge. *Des pauvres à la bibliothèque. Enquête au Centre Pompidou*, PUF, Coll. Le lien social, 2013, p171-175.

RETOUR SUR LA PLACE DES PAUVRES DANS L'ESPACE PUBLIC

Les résultats de cette enquête interrogent la notion même d'espace public. Si la Bpi est pour certains usagers pauvres un refuge ou un lieu-ressource dans lequel ils peuvent, au moins partiellement, échapper au processus de mise à distance et d'invisibilité sociale dont ils font l'expérience au quotidien, il faut y voir l'application permanente et rigoureuse de son principe fondateur d'égalité et d'ouverture. Il convient aussi de rappeler que cette bibliothèque bénéficie du cadre hautement valorisé du Centre Pompidou qui, outre son musée d'art contemporain, accueille dans un esprit démocratique de multiples expositions temporaires et des activités culturelles variées d'un très bon niveau. Le lieu, lui-même, est symbolique puisqu'il porte le projet d'une égalisation radicale des conditions face au savoir et à la culture. Il donne accès à un univers de sens fondé sur le dépassement des différences. Sa richesse tient au moins autant dans la qualité de ses services et de sa programmation que dans son principe intégrateur de toutes les couches sociales.

Mais si le lieu est en lui-même exceptionnel, ce qui se passe à la Bpi ne l'est pas vraiment. Les bibliothèques publiques, qu'elles soient installées dans de grandes ou de petites villes, dans les centres ou en périphérie, sont confrontées peu ou prou au même phénomène. Les pauvres peuvent y trouver ce que les autres espaces de la ville ne leur apportent pas.

Les bibliothèques ne sont pas des services sociaux et pourtant elles leur rendent des services que l'on pourrait qualifier de sociaux. La différence est que les pauvres peuvent s'y sentir plus libres alors que tout leur rappelle leur condition d'assistés quand ils sollicitent l'aide d'un professionnel du social. Ils peuvent échapper dans certains cas, au moins temporairement, à la stigmatisation qu'implique presque inévitablement le contrôle exercé sur leur vie privée dans les institutions d'action sociale. Les résultats de cette recherche questionnent indirectement ces dernières sur leur mode de fonctionnement. Ne contribuent-elles pas parfois à entretenir un climat de culpabilisation des pauvres qui les fréquentent ? N'y a-t-il pas presque inévitablement un risque de suspicion à l'égard de celles et ceux qui viendraient « profiter » des aides sans s'engager vraiment dans un réel projet d'insertion ? Même si son objectif est de restaurer l'autonomie des personnes, l'aide sociale implique le classement des publics, le contrôle et la dépendance. C'est d'ailleurs sans doute pour prévenir le risque de dérive vers un mode coercitif de régulation de la pauvreté sous toutes ses formes que la loi du 2 janvier 2002 a tenu à préciser que « l'action sociale et médico-sociale tend à promouvoir, dans un cadre interministériel, l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, à prévenir les exclusions et à en corriger les effets ».

[...] La Bpi ne se soucie pas de leur vie privée, ne hiérarchise pas leurs besoins. Elle ne cherche à y répondre que si une demande explicite est formulée. Elle n'exige aucune obligation d'avoir un projet précis en franchissant le seuil d'entrée et ne fait pas l'inventaire systématique des services rendus à la sortie. Bref, la liberté qu'elle offre est en elle-même une garantie de protection et de reconnaissance. La bibliothèque publique s'adresse à ses usagers non seulement comme sujets de droit, mais aussi comme citoyens actifs et responsables de leur destin, quelles que puissent être leur situation objective et leurs difficultés réelles. Tant qu'ils sont définis par leur statut d'assisté, les pauvres, comme le disait Simmel, restent pauvres et rien que pauvres. Ne peut-on pas dire qu'en devenant usager d'une bibliothèque, ils accèdent à un autre statut et se libèrent, au moins provisoirement, du poids du stigmatisme social qu'ils ressentent si souvent dans les autres espaces de la ville et en particulier dans les services spécialement destinés aux pauvres ?

[...] Mais si de nombreuses personnes pauvres et disqualifiées fréquentent les bibliothèques, combien n'y ont pas encore accès ou décident délibérément de ne pas y entrer ? Il faut admettre que les résultats de cette recherche ne permettent pas de répondre à cette question de façon précise. Les usagers pauvres que nous avons observés et interrogés à la Bpi ne sont pas représentatifs de l'ensemble des pauvres. Les isolés, les hommes et les publics diplômés y sont plus nombreux qu'ailleurs. Cette grande bibliothèque draine vers elle, entre autres, une proportion non négligeable d'itinérants précarisés, un peu bohèmes, qui viennent y trouver un moyen de maintenir un lien identitaire avec l'environnement artistique et intellectuel auquel ils aspirent. Ce monde de la culture branchée, à la fois de prétention élitiste et « underground », dans lequel vivent certaines personnes que nous avons rencontrées, semble bien éloigné de l'univers des cités de banlieue. Les jeunes décrochés du système scolaire, organisés en bandes, sont souvent particulièrement réfractaires à tout ce qui peut leur rappeler l'école et les humiliations qu'ils y ont subies. Les médiathèques installées dans leur quartier en sont l'expression, ce qui peut expliquer pourquoi elles ont été si souvent incendiées ces dernières années¹. Ces révoltes interrogent la place de l'écrit dans la culture populaire. Les habitants des quartiers, où sont situées ces bibliothèques, sont souvent peu nombreux à les fréquenter. Ils n'ont pas non plus été sollicités au moment de leur création. Tout se passe comme si la distance entre les bibliothécaires et la population de ces quartiers exprime en réalité un rapport d'opposition de type « eux » et « nous ». En revanche, parmi les jeunes de banlieue, celles et ceux qui parviennent à faire des études, peuvent trouver à la Bpi des conditions de travail plus adaptées à leurs aspirations que celles auxquelles ils peuvent prétendre dans leur médiathèque de quartier et un cadre propice à leur épanouissement intellectuel. La Bpi constitue pour eux une forme d'acculturation douce au sens où elle leur permet à la fois de se distinguer de leur quartier d'origine par un *ethos* du travail intellectuel en phase avec leur ambition d'ascension sociale et de se sentir appartenir à un monde plus ouvert et plus démocratique que celui de certaines bibliothèques universitaires où la présence d'étudiants issus de catégories sociales supérieures y est nettement plus nombreuse.

DOCUMENT 3

CABU Sandrine et SANTI Pascale. *La pauvreté nuit gravement au cerveau dès la naissance*. In : Le Monde, 13 mars 2017.

La pauvreté nuit gravement au cerveau dès la naissance

Les neurosciences confirment que les difficultés matérielles nuisent au développement cérébral dès le plus jeune âge. Mais des interventions précoces peuvent améliorer les performances cognitives des enfants défavorisés.

LE MONDE SCIENCE ET TECHNO | 13.03.2017 à 17h51 • Mis à jour le 14.03.2017 à 06h40 | Par Pascale Santi (/journaliste/pascale-santi/) et Sandrine Cabu (/journaliste/sandrine-cabu/)

D'études scientifiques en rapports internationaux, il n'y a plus guère de doute : les enfants sont les principales victimes de la pauvreté et leur cerveau est en péril. Dans les pays en voie de développement, ils sont 385 millions à grandir dans une « *extrême pauvreté* » (définie par un revenu inférieur à 1,90 dollar (1,80 euro) par personne et par jour dans un foyer familial), selon une récente analyse de l'Unicef (https://www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_French_LAST.pdf) et de la Banque mondiale.

Les pays dits riches sont loin d'être épargnés. Aux Etats-Unis comme en France, environ 1 enfant sur 5 vit sous le seuil de pauvreté. Soit 15 millions de petits Américains ; et 2 à 3 millions de mineurs en France. Ce dernier chiffre varie selon les sources et la définition du seuil de pauvreté. L'Insee privilégie de le fixer à 60 % du revenu médian, soit 1 700 à 2 100 euros mensuels pour une famille avec deux enfants de moins de 14 ans. Cet indicateur, qui recouvre des réalités très diverses, fait cependant débat dans la société.

En termes de santé publique, les conséquences sont lourdes. Si la mortalité infantile est en baisse dans le monde, les enfants des familles les plus pauvres ont un risque deux fois plus élevé de mourir avant 5 ans que ceux des foyers les plus aisés. La précarité prédispose à de nombreuses maladies physiques et mentales (complications de la prématurité, malnutrition, maladies infectieuses...), qui sont potentiellement d'autant plus sévères qu'elles se conjuguent à un moins bon accès aux soins.

Et puis il y a donc le cerveau, dont le développement peut être affecté. Certes, c'est le cas de la plupart des tissus ou organes exposés au stress et à des conditions matérielles difficiles. « *Sauf qu'être équipé d'un cerveau performant est précisément ce dont ont le plus besoin les enfants - issus de cette strate sociale pour espérer un jour accéder à l'ascenseur du même nom* », soulignait la neuroscientifique Angela Sirigu dans nos colonnes en 2012 (supplément « Science & médecine » du 13 octobre).

Lire aussi : « La neuro-imagerie confirme l'impact de la pauvreté sur le cortex »

(/sciences/article/2017/03/13/la-neuro-imagerie-confirme-l-impact-de-la-pauvrete-sur-le-cortex_5093877_1650684.html)

Le sujet, délicat, n'est pas nouveau. Les effets délétères de la pauvreté sur les capacités cognitives et émotionnelles ont été décrits dès les années 1950 par des chercheurs en psychologie du développement, en sciences sociales et de l'éducation... Une nouvelle page s'est ouverte avec les approches neuroscientifiques, visant à comprendre comment un statut socio-économique (SES) défavorable influence le développement du cerveau.

Corrélation entre les revenus du foyer et la surface du cortex

Les débuts de ces « neurosciences de la pauvreté » ont été houleux. Quand l'Américaine Martha Farah (université de Pennsylvanie) a cherché des subventions pour ses travaux, elle s'est d'abord vu répondre : « *Vous pathologisez les enfants pauvres, ce sont des recherches irresponsables.* » Finalement, cette pionnière a pu évaluer avec une batterie de tests les capacités cognitives de 60 enfants de 5 ans, la moitié issue d'une famille à SES faible, l'autre à SES moyen. Les résultats, publiés en 2005 dans la revue *Developmental Science*, ont fait date. Les enfants pauvres étaient

significativement moins performants que les autres dans deux domaines : le langage et les fonctions exécutives, qui supportent l'élaboration de stratégies, la planification, l'attention, ou encore la flexibilité mentale.

Depuis, tout un corpus d'études menées de la toute petite enfance à l'adolescence, avec des tests cognitifs et/ou des examens d'imagerie, ont enfoncé le clou. L'Américain Seth Pollak a ainsi suivi avec des IRM l'évolution du cerveau de 77 enfants depuis leurs 5 mois jusqu'à leurs 4 ans, classés en trois niveaux de SES. « *Les enfants de familles à faible revenu ont un moindre volume de matière grise, tissu essentiel pour le traitement des informations et l'exécution des actions* », conclut-il dans *Plos One*, en 2013. Imperceptibles à l'âge de 5 mois, les différences de volume augmentent progressivement entre les trois groupes. Elles concernent les lobes frontaux et pariétaux, et s'associent à l'émergence de troubles du comportement.

Plus récemment, Kimberly Noble, élève de Martha Farah, et désormais à l'université Columbia de New York, a étudié le cerveau de plus d'un millier de jeunes de 3 à 20 ans. Ses travaux (publiés dans *Nature Neuroscience* en 2015) ont mis en évidence une corrélation entre les revenus du foyer ou le niveau d'éducation des parents et la surface du cortex. La corrélation était particulièrement marquée dans les zones impliquées dans des fonctions comme le langage, la lecture, le contrôle de soi. Aujourd'hui, de nouvelles études ont montré que ces empreintes sont repérables très tôt. L'équipe de Martha Farah vient ainsi d'observer des différences de volume de la substance grise selon le SES chez des bébés (filles) âgés de seulement 1 mois.

Données impressionnantes

Malgré des centaines de publications (dont quelques-unes issues de cohortes françaises, comme Eden ou Elfe), certains restent sceptiques. « *Les différences de structure observées dans les régions supportant le langage n'indiquent pas nécessairement des différences sur les habiletés neurocognitives* », estiment ainsi des chercheurs de Stanford dans une récente revue de la littérature (*Developmental Cognitive Neuroscience*). « *Il n'y a pas de doute quant aux effets délétères de la pauvreté sur un cerveau en développement, les données sont impressionnantes, estime au contraire Angela Sirigu. Mais il faut continuer à préciser quelles structures sont affectées, et de quelle manière. Jusqu'ici, les études ont été surtout anatomiques. L'enjeu est de décrypter les aspects dynamiques. Des modèles primates seraient utiles notamment pour étudier les neurotransmetteurs.* »

Les neurosciences de la pauvreté ont encore bien des défis à relever. Niveau d'étude des parents, stimulation de l'enfant par la famille et l'école, réseau social, nutrition, état de santé mentale de la mère, exposition à des violences, à un stress chronique... Outre les revenus du foyer familial, de nombreux paramètres relatifs à la pauvreté peuvent être délétères sur un cerveau en formation, mais leur poids respectif n'est pas encore parfaitement élucidé. Chez l'adulte, une série d'expériences menée par une équipe de Princeton (publiée en 2013 dans *Science*) a montré qu'à elle seule, la charge mentale induite par des difficultés financières ampute de 13 points le quotient intellectuel (QI), l'équivalent d'une nuit sans sommeil. Qu'en est-il chez leurs enfants ?

« *Il ne faut pas oublier que le neurodéveloppement commence à la conception et se termine à la fin de la puberté, ajoute le neuropédiatre et chercheur David Germanaud (hôpital Robert-Debré, AP-HP). Si on choisit de mettre en avant les paramètres de la petite enfance, il ne faut pas occulter pour autant l'importance de facteurs plus précoces anténataux et périnataux, qu'ils soient liés à l'environnement comme la consommation d'alcool, ou bien génétiques. Ce d'autant que les caractéristiques de ces deux périodes ne sont souvent pas indépendantes, ce qui peut biaiser l'interprétation que l'on fait de leurs impacts respectifs.* »

[...]

Programmes d'éducation préscolaire

[...] Des programmes d'éducation préscolaire à l'attention d'enfants défavorisés sont apparus dans les années 1960 aux Etats-Unis, comme le *Perry Preschool Project*, le *Carolina Abecedarian* (transposé en 2005 au Québec)... Les enfants, aujourd'hui adultes, ont été suivis pendant des décennies, avec des résultats indiscutables : meilleure réussite scolaire, meilleure santé, moins de violences et, dans certains cas, une progression de 10 à 15 points du QI.

Le chercheur émérite Michel Duyme (Inserm, CNRS) a lui publié une série d'études à partir des années 1980, dont certaines dans des revues majeures comme *Science*, montrant que, contrairement à une idée reçue, tout ne se joue pas dès la petite enfance en matière de développement intellectuel. Des enfants de 4 à 6 ans, adoptés par 65 familles, ont vu 5 à 10 ans plus tard leur QI, au départ inférieur à la moyenne, progresser parfois de plus de 10 points, cette augmentation étant corrélée au niveau socio-économique des familles d'accueil.

DOCUMENT 4

DELAHAYE Jean-Paul. « Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous », Rapport IGEN, [EN LIGNE]. Mai 2015.

Les familles populaires subissent trop souvent l'orientation de leurs enfants.

L'inspecteur de l'information et de l'orientation de la Somme a effectué un travail intitulé « *Analyse de la réussite aux épreuves ponctuelles du DNB et de l'orientation des élèves de 3ème générale, déterminants et prédictions* ». Le tableau ci-dessous est extrait de son étude dont la mission a pu prendre connaissance à l'occasion de ses visites dans l'académie d'Amiens. Les questions sous-jacentes à cette étude sont notamment : « *Y a-t-il des populations plus fragiles que d'autres ? Peut-on prévoir la réussite d'un élève ? Comment l'école peut-elle lutter contre les déterminants cachés de l'orientation ? Quels comportements doivent avoir les acteurs de l'éducation nationale face à ces réalités ?* » L'objectif de l'inspecteur est de montrer aux acteurs de son académie la nécessité d'avoir une représentation objective et académique « *des facteurs cachés qui influencent l'orientation des élèves.* » Son travail porte sur les 360000 élèves scolarisés en 3ème générale des 173 collèges publics de l'académie d'Amiens en 2012-2013 et 2013-2014. Il analyse très précisément l'évolution de l'orientation tout au long des quatre phases de son déroulement: intentions des familles, recommandations de l'équipe éducative, vœux des familles, et décisions d'orientation.

La phase qui apparaît déterminante est bien celle des recommandations des enseignants. Or, il apparaît que « *ce sont les élèves issus des PCS défavorisées qui sont les plus sensibles aux recommandations des enseignants. A contrario, les élèves issus de catégories favorisées sont les seuls à maintenir des vœux supérieurs aux recommandations. Autrement dit, moins la PCS est favorisée, et plus les recommandations influencent les vœux des élèves.* »

Cette étude montre en outre, qu'à potentiel scolaire comparable, le pourcentage de décisions d'orientation vers la 2nde générale et technologique peut varier d'un collège à l'autre.

En principe, dans chaque collège, « *le conseil de classe ne doit se baser que sur le potentiel scolaire de l'élève pour faire sa proposition d'orientation.* » Or, « *certaines enseignants ou certaines équipes n'ont pas conscience du potentiel scolaire de leurs élèves au regard de la filière générale et technologique dont ils surestiment les exigences. C'est souvent vrai en zone rurale à dominante populaire.* »

Dès lors, « *on peut estimer que la chance d'un élève d'avoir une décision d'orientation vers la 2nde générale et technologique varie selon le collège d'origine et n'est pas seulement dépendante du potentiel scolaire.* » Il y a donc d'autres variables qui entrent en jeu.

À résultats identiques, les variables filles/garçons et PCS favorisée/PCS défavorisée sont déterminantes comme le montrent les résultats obtenus par l'IEN-IO de la Somme.

Exemple des élèves de 15 ans qui ont 10/20 à la moyenne des 3 épreuves

PCS	Filles	Garçons
<i>Favorisée A</i>	92,9 %	87,2 %
<i>Favorisée B</i>	90,3 %	82,7 %
<i>Moyenne C</i>	87,7 %	78,8 %
<i>Défavorisée D</i>	84,8 %	75,4 %

Se pose donc très clairement la question du rôle des enseignants et du conseil de classe dans les processus d'orientation. Cette étude de l'académie d'Amiens est d'ailleurs une illustration locale de l'étude menée par la DEPP en 2013¹ qui montre que les conseils de classe ne corrigent

1. MENSER-- DEPP, *Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales*, Note d'information 13-- 24, novembre 2013.

pas à la hausse les demandes d'orientation des élèves des milieux sociaux défavorisés et entérinent le plus souvent des vœux moins ambitieux qui sont souvent le propre de ces catégories sociales. Paradoxalement, les enseignants et les personnels de direction sont nombreux à dire que les familles populaires « manquent d'ambition », quand leurs propres pratiques sont loin d'être ambitieuses pour leurs élèves !

Le témoignage d'un chef d'établissement de l'académie de Créteil est éclairant : « *Malgré tous nos efforts, beaucoup de choses restent à faire comme le montrent les réunions d'information en 3ème : sur 150 élèves, 15 familles étaient présentes. Beaucoup de parents ne comprennent pas le système, ce qui se traduit par des moments douloureux lors des phases d'orientation. Animés par la certitude de ne pas avoir les moyens tant financiers que culturels pour accompagner leurs enfants, le choix des parents se fait par défaut, ce qui veut dire le LP le plus proche. C'est encore plus vrai pour les filles* ». Le même écho est entendu sur l'île de la Réunion : « *Beaucoup de jeunes se voient imposer une orientation, suivent une formation qui ne débouche pas sur un travail. Dans les Hauts de l'île, des jeunes choisissent des lycées professionnels proches de leur domicile, non par choix, mais par manque de transport ou absence d'internat. Il y a beaucoup de violence entre les jeunes, ils n'ont pas choisi leur section de CAP, ils ne sont pas motivés et ont perdu confiance dans l'institution qui n'a pas entendu leur choix* »².

Une étude récente³ qui concerne l'académie de Versailles, confirme en tout point l'étude de l'IEN-IO de la Somme mentionnée plus haut : « *L'origine sociale entretient un lien avec l'orientation des élèves à l'issue de la 3ème à niveau scolaire égal. Ce lien se caractérise par une sur-sélection des élèves d'origine modeste dans les orientations les plus sélectives, c'est-à-dire qui accueillent des élèves de niveaux scolaires moyens les plus élevés : la voie générale et technologique, le redoublement et la sortie du public et privé sous contrat, au profit des orientations moins sélectives : la voie professionnelle et le CAP. Sur l'ensemble des établissements des académies de Paris, Versailles et Créteil, les inégalités d'orientation selon l'origine sociale sont substantielles : par rapport aux élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire, les élèves d'origine modeste ont une probabilité 5% plus petite d'être orientés en seconde générale et technologique, 74% plus petite de redoubler, et 10% plus petite de sortir du public et privé sous contrat. Inversement, ils ont une probabilité 93% plus élevée d'être orientés en seconde professionnelle et 169% plus élevée d'être orientés en CAP* ».

S'agissant des élèves faibles, les deux chercheuses observent que « *L'origine sociale modifie l'arbitrage entre voie professionnelle et CAP d'une part, et redoublement et sortie du public ou privé sous contrat d'autre part. Les élèves d'origine favorisée évitent la voie professionnelle et le CAP plus que ne le font les élèves d'origine modeste* ». Il y a donc une autocensure des milieux modestes en matière d'orientation.

À côté de critères scolaires, il existe des critères implicites qui font intervenir l'environnement familial, la capacité des parents à « mieux suivre » leur enfant, les éventuelles réorientations vers d'autres établissements..., qui participent aussi du conseil et de la validation ou non des vœux d'orientation.

2. ATD Quart Monde Réunion, Témoignages de parents et d'enseignants.

3. Nina Guyon et Elise Huillery, *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*, Sciences Po, LIEPP, décembre 2014.

C'est ce qu'exprime clairement la proviseure d'une cité scolaire de l'académie de Nancy--Metz qui « regrette qu'une grande proportion d'élèves en situation de pauvreté n'intègre pas le lycée général et technologique. Ils sont souvent dirigés vers le lycée professionnel. Seuls quelques cas issus du collège de la cité scolaire ont pu en quatre ans venir en LEGT car ils avaient été identifiés comme ayant les capacités bien que les résultats n'aient pas été au rendez-vous. Les principaux de collège orientent plus facilement des élèves de milieux fragiles vers les LP, alors que les enfants de cadre ou d'enseignants n'y vont qu'à de rares exceptions près. Changer le regard des enseignants sur les enfants est une mission longue mais qui à long terme peut donner ses fruits : le regard doit être généreux, bienveillant et encourageant. Ce regard ne peut changer que si nous aussi nous avons ce même regard généreux, encourageant, bienveillant envers les personnes qui nous entourent ou que nous dirigeons. On s'épanouit dans la confiance »⁴.

La mission souscrit pleinement à ces propos. Ainsi, dans un collège rural des Ardennes, les professeurs ont réellement de l'ambition pour leurs élèves de milieu populaire et en ont témoigné à la mission:

De la difficulté d'élever le niveau d'ambition de certains élèves de 3e

Faits relatés par des enseignants d'un collège rural (Ardennes)

« Les élèves manquent d'ambition. On dit parfois « Toi, tu pourrais aller en seconde générale » et on nous répond « non, monsieur, je veux gagner de l'argent plus vite, je veux la paye ». On voit des élèves de 3ème qui ont de bonnes notes, faire baisser volontairement leur moyenne de quatre points au dernier trimestre, pour ne plus nous donner la possibilité de leur proposer une orientation dans la filière générale. Le problème, c'est la pauvreté qui entraîne un manque de mobilité. Sans mobilité, pas de liberté. Il faudrait faire des cordées de la réussite pour les parents, aider à une plus grande ouverture culturelle».

Finalement, les deux phénomènes, proposition des conseils de classe et autocensure des familles se rejoignent et se renforcent l'un l'autre pour limiter les choix d'orientation des enfants des milieux populaires. Les propositions du conseil de classe sont aussi l'aboutissement d'un processus longitudinal, fait de rencontres, de négociations et parfois de persuasions, de telle sorte que de nombreux parents, après avoir intériorisé la possibilité ou non de demander une voie d'orientation, expriment des vœux définitifs qui ne sont pas toujours l'expression d'un choix personnel. Il arrive aussi que des élèves déclarent ne pas avoir choisi telle ou telle voie alors qu'ils sont censés l'avoir demandée ! Une façon d'enclencher un cercle plus vertueux serait de professionnaliser le processus d'orientation par une formation des professeurs principaux, et de s'appuyer sur l'expertise des services et personnels d'orientation dans leur nouvelle et prochaine organisation.

4. Témoignage recueilli par un IA-IPR de l'académie.

Enfin, certains suggèrent de changer le nom de l'expérimentation « le dernier mot aux parents »⁵ qui pourrait laisser à penser que l'orientation ne pourrait qu'être une source de conflit entre les enseignants et les familles et que cela devrait se terminer par un vainqueur, la famille, et des vaincus, les enseignants. Il faut certes, disent des cadres de l'académie de Reims, « *reconnaître les parents dans leur rôle et les écouter, sinon on ne peut pas parler de coéducation, mais si on n'accompagne pas mieux les parents dans le processus d'orientation, on va leur laisser une responsabilité ahurissante* ». La mission souscrit à cet appel à l'accompagnement des familles, d'ailleurs prévu dans l'expérimentation.

Sans aide apportée aux familles populaires, le dispositif pourrait receler des effets pervers en ceci qu'il renverrait une responsabilité écrasante sur les familles sur les plus démunies. Cette aide devra aussi s'assurer que les choix d'orientation autorisent une réversibilité des parcours car de nombreux parents craignent une affectation dans une filière qui offre peu de débouchés professionnels et qui ne permette pas, de leur point de vue, la possibilité de poursuivre des études, de se réorienter, etc. Ceci est d'autant plus délicat que ces familles ne disposent pas des codes ni même d'informations suffisantes pour réellement choisir et qu'elles ne savent généralement pas que choix d'orientation ne signifie pas garantie d'affectation.

La mise en place du parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODEMPE) devra être l'occasion de résoudre une difficulté que connaissent les élèves issus des milieux populaires et parfois éloignés du travail : l'accès à la connaissance des métiers et des formations et l'accès aux stages de troisième. En effet, autant cet accès peut être aisé pour les élèves dont les parents travaillent et disposent de réseaux pouvant offrir des possibilités diverses, autant pour les enfants de chômeurs ou de professionnels modestes qui peuvent ne pas oser demander, le stage se termine le plus souvent dans une école maternelle du quartier et dans un commerce de proximité sans véritable ouverture sur le monde économique et professionnel.

5. L'article 48 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a fixé le cadre juridique de cette expérimentation. Il prévoit ainsi qu'à titre expérimental, pour une durée de trois ans, dans des académies et des conditions déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale, la procédure d'orientation prévue à l'article L. 331--8 du code de l'éducation peut être modifiée afin que, après avoir fait l'objet d'une proposition du conseil de classe et au terme d'une concertation approfondie avec l'équipe éducative, la décision d'orientation soit conforme aux vœux des responsables légaux de l'élève ou de celui-ci lorsqu'il est majeur.

DOCUMENT 5

GRARD Marie-Aleth, Témoignages d'enfants sur l'école. In : « Une école de la réussite pour tous », avis du conseil économique, social et environnemental. [EN LIGNE]. Mai 2015.

Un avis sur la réussite de tous à l'école sans des paroles d'enfants ne serait pas juste.

En voici quelques unes recueillies en grande partie grâce au Mouvement Tapori (branche enfance du Mouvement ATD Quart Monde).

Qu'est-ce que la réussite ?

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

« J'ai 15 ans. J'habite avec toute ma famille sur un même terrain de voyageurs. J'ai été à l'école jusqu'en 3e et je suis très content car savoir lire et écrire c'est important dans la vie, car si quelqu'un ne sait pas lire ni écrire il comprendra moins de choses et ne pourra pas se débrouiller tout seul. » Tony

À propos de l'impossibilité du travail à la maison pour certains enfants

« J'ai trois frères, nous habitons chez ma grand-mère. C'est très dur parce que chez ma grand-mère on se retrouve à 15 dans l'appartement. Il y a trois chambres, on a dû transformer le salon en chambre, sinon on ne pouvait pas dormir. Dans la chambre où je dors on est cinq dedans. Je dis que c'est dur parce que ça fait beaucoup de bruit. » Séphiane

« Je m'appelle Mathilde et j'ai 9 ans. Mélanie a 6 ans. Quand on n'a plus de courant il faut mettre des bougies sur la table. Pour faire les devoirs il faut au moins trois bougies. »

À propos des orientations subies

« J'ai arrêté l'école à 15 ans ½. En 3e SEGPA, je n'ai pas passé le CFG, les profs n'ont pas voulu m'inscrire. Après ils voulaient tout décider pour moi. Là-bas on te demande pas ce que tu veux faire. Moi je voulais être puéricultrice ou m'occuper d'enfants. Les profs voulaient autre chose. Je ne les ai pas écoutés. » Flavie

À propos de la reproduction sociale

« Je suis gitan. Je ne vais pas à l'école parce que le matin j'ai froid, on n'a pas de chauffage et parce que l'on n'a pas d'eau. Dans la vie quand je serais grand, je voudrais être pompier, mais je sais que je ne le serai jamais et que je ferai de la ferraille comme mon père et mes oncles. » Jessy

Écouter la parole des enfants

« Je trouve qu'on écoute toujours plus les adultes que les enfants : par exemple pour les réunions au collège avec les délégués et les professeurs, les délégués le plus souvent ne peuvent pas s'exprimer ou ne sont pas écoutés. Aujourd'hui vous nous donnez la parole : allons-nous être écoutés ? » des jeunes d'Angers

« Est-ce qu'ils vont nous écouter ? Comprendre ce que l'on va dire ? Pas dire : « on ne va pas les écouter, ce sont des enfants, ils ne comprennent pas la vie, ils sont très jeunes. » Myriam

À propos de coopération, de vivre la fraternité à l'école

« Les gestes de solidarité, c'est pas nous qui l'avons inventé, c'est aller vers l'autre, tendre la main à celui qui est tout seul, convaincre ceux qui le rejettent que, comme eux, il a beaucoup de qualités. Et pour réussir à l'école, quand on est heureux, quand on sait que l'on peut compter sur certaines personnes, ça nous aide à réussir ce qu'on entreprend. » Alexis

« Nous avons pensé qu'il faudrait dans un collège un système de coopération, d'entraide pour lutter contre les inégalités. Ce système de coopération consistera à maintenir une aide entre les enfants et les adultes. Au sein des collèges, il faudrait multiplier les ateliers péri-scolaires : atelier artistique, atelier théâtre, atelier littéraire, atelier poésie. Ces ateliers favorisent surtout la lecture, savoir fondamental et permettent l'accès à toutes les opportunités d'ouverture culturelle et gomme les inégalités. Pour éveiller la curiosité, pour découvrir, il faut se déplacer à l'occasion

des sorties culturelles. Nous concluons pour illustrer nos propos que l'on a le droit d'aller au Musée, à l'Opéra, que ce ne sont pas des lieux réservés. » Des collégiens

« Cette année, nous avons eu la chance de parrainer les sixièmes de notre collègue, afin qu'ils se sentent à l'aise, intégrés auprès des autres élèves et qu'ils prennent leurs repères. Vous voyez, tout le monde peut être solidaire, il suffit juste d'en avoir envie ! » Pauline, Aurore, Camille, Axelle, Céline

Respecter le temps de l'élève

« J'aime les cours avec ma maîtresse parce qu'elle nous laisse le temps d'écrire. » Céline

Quelle école pour quelle société...

« Au conseil de Classe, j'ai dit que Melissa se faisait insulter. Ils ont dit qu'elle devait venir à la récré voir le principal. Le principal lui a dit : «Dis moi qui t'insulte, je vais leur donner des heures de colle». Moi, je ne sais pas si c'est bien de leur donner des heures de colle. Je voudrais qu'ils découvrent qu'elle est une très bonne copine. Il faudrait leur montrer ses qualités. » Alice

Être bien... ou mal à l'école

« J'ai fait un voyage l'année dernière et une de mes amies avait fait comprendre à ma prof accompagnatrice que financièrement pour sa famille ça serait difficile. Le professeur ne faisait sûrement pas exprès, mais à chaque fois qu'elle parlait des aides financières, elle la pointait du doigt et elle se sentait tellement mal, tellement humiliée qu'elle ne savait pas quoi répondre. » Une jeune de région parisienne

« L'école c'est important pour avoir un métier plus tard ; les enfants doivent s'amuser, rigoler, apprendre des choses, découvrir la vie, connaître les gens. Il faut aller à l'école pour apprendre toutes ces choses. Certains d'entre nous y sont heureux parce que c'est un lieu où ils trouvent des amis, où ils aiment apprendre. » Johan

« Je suis gitan. Je ne vais pas à l'école parce que le matin j'ai froid, on n'a pas de chauffage et parce qu'on n'a pas d'eau. Dans la vie quand je serai grand, je voudrais être pompier, mais je sais que je ne le serai jamais et que je ferai de la ferraille comme mon père et mes oncles. » Jessy

« Je connais une fille, on se moquait d'elle parce qu'elle mettait des sacs plastiques pour couvrir ses livres. » Madiha

« À l'école des enfants viennent le matin le ventre vide et se sentent mal. Lorsque nous faisons des sorties de fin d'année, certains n'ont pas de pique-niques. » Mathilde

« Il faudrait des aides pour les voyages à l'école. On voudrait tous y aller, mais on n'a pas tous les moyens. » Kamel

« Des enfants qui n'aiment pas l'école voudraient faire des stages pratiques plus tôt. Ce serait bien de pouvoir faire des stages pendant les vacances quand on ne part en vacances. » Bastien

« L'année dernière, j'étais dans une école formidable. Il y avait un directeur génial. Et quand une personne avait des propos racistes, le directeur intervenait tout de suite. Je remercie vraiment les enseignants parce que quand j'avais des problèmes, je pouvais m'adresser à eux. » Yoko

« La pauvreté ça entraîne l'exclusion parce que dès qu'il y a quelqu'un qui est différent on veut l'exclure. On n'aime pas ce qui est différent de nous. » Alexis

« Quand j'étais plus petit j'ai vécu dans la misère mais j'ai tout oublié, c'est comme si je ne voulais plus me rappeler. » Gabriel

« Je ne suis pas riche et j'ai du mal à me nourrir, mais grâce à mon papa on réussit à se nourrir car il a fait de la ferraille. » Daisy

« Je voulais faire de la vente, ils m'ont mise en comptabilité. Je m'en sors quand même bien en comptabilité. Ils ont envoyé mon bulletin à mon ancien collègue qui a appelé en disant qu'ils s'étaient sûrement trompés de bulletin. Ils ne croyaient pas en moi. » Priscilla.

DOCUMENT 6

BONNERY Stéphane. *Les supports pédagogiques creusent-ils les inégalités scolaires?* In : Café Pédagogique. [EN LIGNE]. 2 février 2015.

Les supports pédagogiques creusent-ils les inégalités scolaires ?

Avec l'affaiblissement du modèle traditionnel d'enseignement, les supports pédagogiques ont pris une importance croissante dans la classe. Hors de la classe, le développement de la littérature jeunesse et du parascolaire montre que les attentes des familles sont fortes. Comment avec la multiplication de ces supports peut-on voir les inégalités scolaires se creuser ? Comment en est-on arrivé au rejet de l'Ecole par certaines familles et à un sentiment d'injustice aussi généralisé ? Pour répondre à cette question, Stéphane Bonnery et les chercheurs de l'équipe Escol ont analysé manuels scolaires, ouvrages de littérature jeunesse et supports d'éducation musicale sur un demi siècle. Pour eux, ils jouent un rôle dans la montée des inégalités. Mieux les utiliser devient nécessaire...

Vous avez analysé les manuels scolaires sur une longue période. Quelles conclusions en tirez vous ?

On voit deux types d'évolution quand on observe les manuels scolaires : sur leur contenu et sur ce qu'il sollicite chez l'élève. Le contenu dépend bien sur des programmes. Mais quand on observe sur un demi siècle l'évolution des manuels scolaires, le recul donne des résultats saisissants. On voit que les contenus de savoir sont beaucoup plus notionnels aujourd'hui. Par exemple quand on compare une leçon sur le hanneton. Dans les années 1950, on avait quelque chose de très narratif avec des contenus de savoir explicites. Aujourd'hui les contenus sont plus notionnels. On est passé de la vie du hanneton à une articulation entre les notions de reproduction et de métamorphose. Ça interroge sur les difficultés des élèves. L'école a du faire face à deux défis : la massification et en même temps un défi moins connu celui de la complexification des savoirs. De réforme en réforme on a ajouté des contenus de savoir et on les a complexifié. On est passé de savoirs simplifiés à des savoirs montrés dans leur complexité. C'est risqué. Autrefois il y avait un texte de savoir linéaire. Aujourd'hui le cheminement intellectuel n'est plus donné. Et en plus la lecture doit se faire en pointillé à travers une diversité d'éléments (graphiques, textes etc.). Il faut étudier chaque élément sous l'angle de la notion qui est donnée à apprendre. L'élève est dans un raisonnement permanent et à double niveau. On a la même évolution dans les albums de littérature jeunesse. Les textes sont devenus plus complexes. Ils ne donnent pas toute l'histoire. Celle-ci est souvent à lire dans la confrontation entre le texte et l'image. Parfois l'image montre que le personnage se trompe. Cette évolution est plus stimulante mais aussi plus difficile. Dernière évolution : la place du maître a changé dans la classe. Il n'est plus celui qui donne le savoir mais celui qui pose les questions qui permettront d'accéder au savoir. Dans ce cas le support devient plus important.

Le fait de faire réfléchir les élèves, à travers des tâches complexes, ce n'est pas mieux ?

Bien sûr que c'est mieux ! Mais il y a un risque de passer d'un défaut à un autre. Si on cherche à faire réfléchir les élèves mais qu'on ne se donne pas les moyens d'y arriver alors il y a le risque de baisser les bras. C'est justement pour sauver l'idée qu'il faut faire réfléchir les élèves qu'il faut faire attention. Sinon ces supports vont devenir un moyen de faire renâtrer et cohabiter dans la classe les 2 anciens ordres scolaires avec des questions de constat pour l'école du peuple et des questions plus élevées pour les autres. Il faudrait que les manuels cadrent mieux la progression des élèves ? Il est clair que la société d'aujourd'hui demande d'articuler des informations plurielles et que le niveau d'exigence demandé est différent de celui du passé. Il n'est donc pas question de revenir aux manuels d'antan. Mais il faut réfléchir à la façon de cadrer les élèves pour qu'ils puissent être conduits à réfléchir et ne soient pas, pour une partie d'entre eux, simplement spectateurs de la réflexion des autres. Il faut mettre de la progressivité. Il faut sans doute chez les auteurs arrêter de se faire plaisir en mettant en avant des tâches toujours plus complexes dès la petite enfance...

Vous pensez que les supports ont une importance plus grande qu'avant ?

Dans les années 1950 le rôle du maître et du manuel scolaire étaient convergents. Tous deux tenaient le discours de vérité. Aujourd'hui ils ont un rapport complémentaire. Les manuels scolaires ne sont plus un lieu de ressources pour des savoirs informatifs. Ils sont un lieu d'activités à partir duquel le maître guide des activités.

Mais dans les manuels on trouve encore des résumés...

Oui mais ils sont plus courts qu'autrefois. Et ils ne renvoient plus vers une lecture narrative qui donne les informations mais vers une lecture référentielle qui renvoie à des notions présentes dans chaque page. Les résumés sont une fonction différente des résumés d'autrefois. D'ailleurs les enseignants qui sont confrontés à ce problème distribuent souvent des

photocopies de textes de savoir rédigés à l'ancienne.

Vous pensez que cette nouvelle organisation profite davantage à certains élèves qu'aux enfants des classes populaires. Comment l'expliquer ?

L'exigence de faire réfléchir pourrait bien sur profiter à tous. Mais il y a un effet de système. On a élevé les exigences partout en même temps qu'on a diminué le temps scolaire et qu'on a ajouté des disciplines. Il faut donc faire en moins de temps des choses plus compliquées. D'où cette pression du temps que les enseignants ressentent. Il y a eu plusieurs évolutions. Faire prendre conscience aux élèves de ce qu'ils apprennent et en même temps individualiser plutôt que chercher à limiter les difficultés de tous. En même temps on se focalise sur des activités opératoires dont on ne signifie pas assez le lien avec les activités intellectuelles. Par exemple dans un manuel d'histoire de l'école primaire, dans une leçon sur la monarchie capétienne on pose 3 questions à propos de l'image d'un couronnement : "Où est le roi" "que fait-il ? " "Expliquer pourquoi le couronnement est important". En fait les réponses aux 2 premières questions sont à trouver en lien avec la troisième. Elles prennent sens avec elle. Mais cela n'est pas dit. Une partie des élèves vont rester dans le descriptif.

Quels conseils donner aux enseignants ?

Dans le choix des manuels ou des albums de littérature jeunesse, ils devraient se mettre à la place de l'élève et se demander ce qu'il faut savoir pour atteindre la notion. Il faut éviter l'implicite. Ce serait intéressant dans les formations d'enseignants qu'ils confrontent leurs usages des manuels. Il faudrait aussi en classe éviter de commencer par des questions faciles de constat pour aller vers des questions de généralité. Souvent on passe beaucoup de temps sur les premières et au moment de la correction seuls les bons élèves ont eu le temps de faire les questions de généralité et proposent la solution. Il faudrait leur faire expliciter comment ils ont trouvé la réponse. Dans un des chapitres du livre, Séverine Kakpo enquête sur l'attitude des familles populaires sur les supports pédagogiques. Elle explique que l'école est vécue comme quelque chose de "diabolique" par une partie des familles. Là on est en plein dans l'actualité.

Comment en est-on arrivé à ce décalage ?

Il faut d'abord préciser que c'est un article écrit il y a plus d'un an. Mais il montre l'incompréhension croissante de ce qui se fait l'école. Ce sentiment va de pair avec un fort sentiment d'injustice. On le constate aussi dans la vente des ouvrages du parascolaire qui sont à mi-chemin entre les nouvelles pratiques de classe et les anciens manuels. Leur succès dit quelque chose de la volonté de réussite scolaire des familles populaires et de l'idée qu'elles sont abandonnées par l'école. Les politiques éducatives devraient mieux faire comprendre aux enseignants que la moitié des élèves ne peuvent pas être aidés le soir par leurs parents. Ce livre veut à la fois mettre le doigt sur un élément de ce qui fait la difficulté scolaire et déculpabiliser les enseignants et les familles. Aux enseignants de mieux maîtriser les supports et d'agir sur eux.

Propos recueillis par François Jarraud 2 février 2015 Café Pédagogique.

DOCUMENT 7

BLANQUER Jean-Michel. *Devoirs en classe*. Extraits des *quatre mesures pour bâtir l'école de la confiance*. In : www.education.gouv.fr [EN LIGNE]. Ministère de l'Éducation nationale. 13 juin 2017.

Instaurer le programme "devoirs faits"

Au cours de la campagne présidentielle, le Président de la République a indiqué qu'il souhaitait offrir à tous les élèves un accompagnement après la classe. Le travail personnel est important pour la réussite de la scolarité. Pourtant, les devoirs sont une source d'inégalité entre les enfants et pèsent souvent sur la vie de famille. Le programme "devoirs faits" va répondre à ce problème en proposant aux élèves des études dirigées après la classe.

Pourquoi se préoccuper des devoirs ?

Il est évidemment nécessaire d'assurer l'accompagnement des élèves à l'école primaire et au collège. Jusqu'à aujourd'hui, il y a une querelle stérile entre ceux qui affirment que :

- les devoirs sont indispensables à une qualité de l'apprentissage ...
- ... et ceux qui y voient un risque d'accroissement des inégalités sociales.

Les deux ont évidemment raison. Chaque enfant doit travailler individuellement, au calme, pour faire ou refaire des exercices, apprendre ou réapprendre ses leçons, exercer sa mémoire, travailler son sens de l'analyse.

Que peut-on proposer ?

Dépasser cette querelle demande une ligne claire : il peut y avoir des devoirs ; ils doivent pouvoir être faits, gratuitement et si les familles en formulent la demande, au sein de l'établissement grâce à un temps d'études accompagné.

Quel est le calendrier ?

Dès la rentrée 2017, le programme "devoirs faits" entrera en vigueur en collège. Il sera proposé aux élèves, sur le principe du volontariat. Il sera gratuit pour les familles. Son déploiement dans les écoles et les collèges sera progressif sur les rentrées 2018, 2019 et 2020. L'objectif est de s'appuyer sur les expériences qui fonctionnent, notamment dans l'éducation prioritaire, et de mobiliser l'ensemble des acteurs susceptibles de concourir à cette ambition :

- enseignants volontaires rémunérés en heures supplémentaires ;
- réorientation de l'action des assistants d'éducation au collège ;
- recours au service civique et aux associations qui interviennent déjà sur ce champ (via une labellisation par ministère de l'Éducation nationale) ;
- mobilisation de retraités et d'étudiants ;
- mobilisation de la réserve citoyenne de l'Éducation nationale.

Jean-Michel BLANQUER Rentrée 2017 : quatre mesures pour bâtir l'école de la confiance

DOCUMENT 8

GRARD Marie-Aleth, « Liberté, égalité, fraternité » en actes dans un lycée. In : « Une école de la réussite pour tous », avis du conseil économique, social et environnemental. [EN LIGNE]. Mai 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

Christian Baudelot, sociologue, accompagne les élèves du lycée Le Corbusier. Pour lui, changer le système éducatif français (comme ils le font dans ce lycée) repose sur la volonté et l'engagement des enseignants mais aussi sur l'intelligence qui permet de trouver les sujets, les formes, les

coopérations avec la culture, le théâtre, etc. Il constate que les élèves ont retrouvé par eux-mêmes, dans un projet comme « Thélème » (voir ci-dessous) les principes de grands pédagogues comme Freinet et d'autres : plaisir, coopération, travail collectif, etc.

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

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

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

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

Échanges entre un conseiller du CESE et un lycéen

« ...Ne pensez-vous que la pression, l'évaluation, la saine concurrence - je le dis sans pression et avec le plus grand désir -, l'esprit de compétition, la réussite matérialisée par les notations, c'est quand même aussi l'apprentissage de ce qui va vous arriver dans peu de temps, à savoir l'apprentissage de la vie sociale et professionnelle ? Car, demain, compte tenu de vos capacités et

de votre capacité de réflexion, vous aurez certainement des responsabilités dans la société - en tout cas j'espère que vous aurez même de très hautes responsabilités dans la société - et que, tout cela, c'est aussi l'apprentissage de ce qui, demain, va être votre vie sociale et professionnelle. Car le monde du travail, c'est la compétition, c'est la notation, c'est l'évaluation, c'est la concurrence et c'est aussi, de temps en temps, beaucoup de plaisir à travailler ? »

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

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

DOCUMENT 9

REY Olivier. Comment structurer les apprentissages pour qu'ils « fassent sens » pour tous les élèves, comment structurer les temps scolaires pour améliorer les temps d'apprentissage ? Note IFÉ. [EN LIGNE]. Janvier 2015.

Comment structurer les enseignements pour qu'ils « fassent sens » pour tous les élèves, comment structurer les temps scolaires pour améliorer les temps d'apprentissage?

La corrélation statistique entre pauvreté et échec scolaire a quitté depuis longtemps l'univers de la sociologie pour devenir une connaissance de sens commun. L'analyse des causes reste encore en revanche largement méconnue et controversée.

Paradoxalement, la centration sur des dispositifs et des actions en faveur des élèves de milieux populaires (zones d'éducation prioritaire, programmes de réussite scolaire, soutien, remédiation...) a parfois relégué au second plan une analyse approfondie de ces causes quand elle n'a pas agité comme une prophétie auto-réalisatrice sur l'inadaptation de ces élèves à l'école.

Une tendance spontanée consiste en effet à considérer que les causes de l'échec scolaire résident d'abord du côté de l'élève, généralement liées à ses propriétés sociales : difficultés cognitives, déficits de motivation, manque d'efforts et de persévérance.

Une tentation, pas forcément consciente, a pu être en conséquence d'adapter les contenus de l'école aux supposées attentes ou capacités des élèves de milieux populaires, notamment en multipliant les approches plus « concrètes » ou plus proches de la vie ordinaire, censées réduire l'éloignement de ces élèves de la culture scolaire.

Si l'objectif était de donner plus de sens aux apprentissages scolaires, une attention insuffisante aux objectifs explicites d'apprentissages a pu être source de malentendus auprès de ces élèves, les amenant à prendre les tâches et les activités pour des buts « en soi », sans identifier les connaissances et les savoirs qu'ils étaient censés aider à acquérir.

Dans la vie courante, une activité a par exemple un but évident et immédiat, alors qu'une tâche scolaire, même habillée pour « mimer » une activité courante, a toujours un autre objectif. De même, les élèves peuvent être enclins à entrer dans une tâche scolaire pour faire plaisir au maître ou pour lui obéir, sans forcément comprendre qu'il s'agit d'apprendre quelque chose « pour soi ».

Des variables liées ou perçues comme des « conditions de l'enseignement » ont ainsi pu devenir prioritaire par rapport à l'apprentissage. Il en est ainsi quand la discipline, la participation de chacun à une tâche ou la réalisation d'une activité sont devenues le but premier de temps d'enseignement, au détriment des acquisitions plus cognitives.

Or, la littérature scientifique converge depuis ces dernières années pour constater que la spécificité de l'éducation scolaire revient à apporter un niveau second de compréhension du monde, une culture différente de l'expérience du monde ordinaire très différente d'un reflet mécanique du monde. Les savoirs scolaires prennent sens dans leur rapport avec d'autres énoncés, c'est un type de langage souvent textuel, dont la distinction avec le langage de l'immédiateté dans la vie quotidienne n'apparaît pas forcément aux enfants.

Pour les enfants issus des groupes sociaux les plus éloignés de la culture scolaire, le langage est dans un rapport d'immédiateté à l'action, qui constitue souvent d'ailleurs à mimer l'action quand on parle. Ce rapport au langage est très éloigné des formes de mise à distance qui caractérisent le rapport scriptural caractéristique de la culture scolaire, où l'on décrit le monde et l'où on agit sur lui à travers des textes.

La recherche s'efforce donc maintenant plutôt d'analyser quels sont les problèmes d'accès aux apprentissages plutôt que de centrer le regard sur les publics qui posent problème, à aider les élèves à se doter d'un certain rapport au savoir plutôt que de déplorer qu'ils n'aient pas le rapport attendu au savoir.

En considérant les blocages engendrés par certains aspects de la forme scolaire ou les pièges du curriculum caché, l'objectif est donc de donner aux élèves qui ne les ont pas au départ les codes « implicites » requis pour entrer dans la culture scolaire.

L'idée consiste à ouvrir des chemins à tous les élèves pour rallier les mêmes destinations, plutôt qu'à changer de destinations pour les élèves mal préparés pour les chemins traditionnels.

A rebours d'un retour aux « savoirs fondamentaux » parfois invoqué pour résoudre les difficultés des certains élèves durant la scolarité élémentaire, la solution consiste ici à travailler les fondements de l'apprentissage.

De ce point de vue, les recherches menées sous la direction d'Yves Reuter dans une école de Mons-en-Barœul ont été largement citées dans la mesure où elles témoignent de pratiques pédagogiques :

- qui constituent l'élève comme acteur principal, y compris dans la dimension réflexive sur ce qu'il « fait » ou ce qu'il « sait »;
- qui centrent l'ensemble de la vie scolaire autour des apprentissages ;
- qui ménagent une large place à des routines, des normes et des dispositifs de nature à sécuriser un environnement propice à l'apprentissage (climat serein et éducatif) ;
- qui organisent une entrée explicite dans la culture scolaire (mini-projets par exemple).

Replacé dans le contexte de la grande pauvreté, la nécessité de constituer un climat scolaire qui place l'élève dans une atmosphère de « sécurité », réduisant autant que possible les tensions souvent liées aux difficultés sociales, est probablement à considérer comme un élément important de nature à faciliter les apprentissages (et non pas seulement à les « permettre »).

DOCUMENT 10

PAUGAM Serge. *La solidarité*. Extraits. In : La Vie des Idées. [EN LIGNE]. 30 mai 2008.

Solidarité, protection et reconnaissance

La Vie des idées [VDI] : *Partons de votre réflexion sur l'importance de la notion de solidarité dans la tradition sociologique depuis la naissance de cette discipline, en quelque sorte depuis les travaux de Durkheim. Quelle est pour vous la signification de cette notion et son importance du point de vue de la réflexion du sociologue sur la société depuis la fin du XIXe siècle ?*

Serge Paugam : On pourrait dire que la solidarité est une notion essentielle dans l'interrogation sociologique depuis Durkheim, mais aussi depuis les premiers sociologues, en tout cas ceux qui ont eu une réflexion d'ensemble sur la société moderne. Les premiers sociologues distinguaient très clairement les fondements de la société moderne des formes plus traditionnelles des sociétés anciennes, organisées sur une autre forme de solidarité. L'avantage de la perspective durkheimienne est justement de montrer que la solidarité se maintient dans les sociétés modernes, alors même que les individus deviennent de plus en plus autonomes. Ce qui est tout à fait important, c'est que l'individualisme qui se développe repose en réalité sur le fait qu'en dépit de leur plus grande autonomie, les individus sont complémentaires les uns des autres. On a tendance à retenir que les individus sont de plus en plus libres de leurs actes, de leurs mouvements, de leur pensée, ce qui est l'acquis de la modernité, mais ils sont en même temps complémentaires dans le fonctionnement de ce tout social qu'est la société. De là, Durkheim s'interroge sur la façon de redonner pleine conscience aux individus qui composent cette société, qu'ils sont, en dépit de ce qu'on a l'impression qu'ils sont, de plus en plus complémentaires les uns des autres, interdépendants, et qu'il est nécessaire de renforcer ce lien social. En tout cas, de faire en sorte qu'il soit plus visible et plus intégré dans le fonctionnement social. Et de là, on peut penser que la thèse de Durkheim a préparé la doctrine du solidarisme, par exemple, puisque Léon Bourgeois a élaboré son programme solidariste trois années après la soutenance de la thèse de Durkheim.

Le solidarisme

Léon Bourgeois, homme politique radical et président du Conseil en 1895, théorise en 1896 dans son ouvrage *La solidarité* une nouvelle doctrine sociale qui prend le nom de solidarisme. Bourgeois reconnaît volontiers que les recherches scientifiques de Pasteur sur la contagion microbienne sont à l'origine de ses réflexions sur l'interdépendance entre les hommes et les générations. Riches et pauvres sont selon lui exposés de manière identique aux maux biologiques et sociaux, les souffrances endurées par les uns se répercutant inévitablement sur la vie des autres. « L'individu isolé n'existe pas » répète inlassablement Bourgeois, contre le dogme libéral de l'antériorité de l'individu sur l'organisation sociale, perçue par les libéraux comme une puissance coercitive dont toute avancée se traduirait par l'érosion des libertés individuelles. Bien au contraire, Bourgeois et les solidaristes affirment que l'individu naît en société et ne s'épanouit qu'à travers des ressources intellectuelles et matérielles que celle-ci met à sa disposition. Interdépendants et solidaires, les hommes sont porteurs d'une dette les uns envers les autres, ainsi qu'envers les générations qui les ont précédés et envers celles qui leur succéderont. Reposant sur une redéfinition des rapports entre l'individu, la société et l'État, le solidarisme servit de support philosophique et moral au système de protection sociale ébauché sous la IIIe République, dont la Sécurité sociale, établie en 1945, fut l'héritière.

VDI : *Ces théories de la solidarité ont été, d'une certaine façon, à l'origine d'une réflexion sur la mise en place de dispositifs qui aident à la production de la cohésion sociale. Vous établissez donc un lien entre la pensée de Durkheim, sa traduction intellectuelle et politique dans le solidarisme, et ce qui va se passer au XXe siècle avec la mise en place de l'Etat-Providence.*

Serge Paugam : Oui, parce que la mise en place d'un système de protection généralisée qui découle de la doctrine du solidarisme a conduit les individus à pouvoir compter davantage sur un système généralisé de protection et d'assurance sociale, l'Etat-Providence, qui leur permet d'acquérir plus d'autonomie par rapport à leurs attaches traditionnelles, par rapport à la famille, par rapport aux cercles plus étroits, par rapport aux communautés plus restreintes. Les individus vont pouvoir, au

moins en partie, s'affranchir de ce qui faisait leurs attaches, de ce qu'ils étaient en quelque sorte comme membres intégrés dans des petites communautés. Cela a conduit tout au long du XXe siècle à penser autrement la relation entre l'individu et la société.

VDI : *Vous insistez dans votre réflexion sur la solidarité et le lien social sur la double dimension des dispositifs mis en place, qui visent à la fois la protection des individus et la reconnaissance ; et vous placez ces deux concepts comme centraux dans l'effort collectif de solidarité vis-à-vis des individus. Pouvez-vous nous en dire plus sur ces deux notions ?*

Serge Paugam : Pour définir le lien social, on peut effectivement prendre en compte ce fondement essentiel qu'est la protection, c'est-à-dire le fait de pouvoir se dire « je peux compter sur qui ? ». Tout individu se pose cette question. « Je peux compter sur un système de protection sociale généralisé mais si celui-ci s'écroule, je peux compter sur qui ? Sur mes proches, certes, sur ma famille, sur mes collègues de travail etc. » Mais ce n'est pas la seule dimension du lien social : l'autre dimension, tout aussi fondamentale, est de savoir « est-ce que je compte pour quelqu'un ? », c'est-à-dire « comment je construis mon identité de façon à ce que l'on puisse me donner une certaine valeur dans la société, sur laquelle je peux aussi compter, pour me définir socialement, comme un individu membre de cet ensemble social ».

C'est là que se pose la question de l'utilité, que Durkheim se posait d'ailleurs aussi. L'individu doit prendre conscience qu'il est un élément d'un organe plus général. Tout le processus conduit finalement à donner à l'individu le sentiment qu'il est reconnu par autrui, c'est-à-dire par le regard que portent les autres sur lui. Il s'agit d'une quête infinie en quelque sorte, que nous sommes tous, en tant qu'êtres humains, conduits à pratiquer au quotidien. Nous sommes obligés de penser toujours à notre relation à autrui, c'est-à-dire à la façon dont nous pouvons être utiles dans notre relation avec les autres membres de la société.

2. « Le solidarisme n'est plus présent dans les esprits » :

VDI : *Cela conduit à s'interroger sur les formes de la pauvreté contemporaine, puisque vous montrez dans vos travaux que la pauvreté résulte évidemment du dénuement et de la précarité, mais qu'elle s'exprime aussi par une très grande souffrance liée au sentiment de l'inutilité sociale. La souffrance, l'absence de reconnaissance et le mépris social sont des dimensions importantes du sentiment de la pauvreté.*

Serge Paugam : Dans le processus de disqualification sociale que j'ai décrit et analysé dans mes travaux, on peut effectivement souligner la double dimension de la perte d'un certain nombre de protections et d'une certaine insécurité sociale, du fait de ne plus avoir un emploi stable par exemple, du fait d'avoir rompu avec un certain nombre des membres de sa famille, et de ne plus pouvoir compter sur une protection sociale universelle. Mais cela n'est pas tout. En même temps, une personne en situation de pauvreté voit sa position menacée dans la société en général. Le statut qui la caractérise est un statut qui correspond finalement à la dernière strate de la société. La personne pauvre est désignée socialement comme appartenant à un ensemble social que d'aucuns considèrent comme extrêmement dévalorisant, et peut-être même que certains caractériseraient comme étant le produit d'une certaine incompétence, d'une irresponsabilité sociale, parfois même de la paresse. C'est cette double dimension, celle liée au fait de manquer d'appui et d'être vulnérable du point de vue de la protection que l'on peut avoir, mais aussi d'être sous un regard méprisant mettant en relief son inutilité, qui caractérise le processus de disqualification sociale.

VDI : *Vous avez commencé vos travaux à la fin des années 1980. Avez-vous observé depuis cette époque une évolution des expériences de la pauvreté et de la représentation de la pauvreté dans la société ?*

Serge Paugam : C'est une question importante parce que je crois qu'aujourd'hui le regard que porte la société française sur ses pauvres n'est plus du tout le même que celui que je pouvais prendre en compte quand j'étudiais la mise en place du Revenu minimum d'insertion il y a une vingtaine d'années. Il y a là je trouve une évolution considérable au niveau du regard. Au moment du vote de la loi sur le RMI [Revenu Minimum d'Insertion, voté en 1988, NdR], l'idée partagée était que la société française avait une dette à l'égard des plus défavorisés ; c'était la dette de la nation à l'égard

des plus pauvres. Dans l'idée de dette, on retrouvait l'idée qu'il y avait des injustices flagrantes, et qu'il fallait les corriger. Parce qu'on n'avait pas réussi à permettre la mise en place d'un système universel de protection sociale, il fallait bien qu'on invente quelque chose qui serait de l'ordre de la solidarité nationale pour venir en aide à toutes les personnes qui se retrouvaient, du fait du chômage de longue durée, dans des situations d'extrême pauvreté. C'était là l'idée majeure, et la grande ambition du RMI.

Aujourd'hui, on a le sentiment que cette explication de la pauvreté par l'injustice a considérablement régressé dans notre pays, au profit d'une autre explication qui serait l'explication par le fait de ne pas être suffisamment courageux, de ne pas être suffisamment responsable de soi, de ne pas être suffisamment mobilisé dans la recherche d'emploi. En quelque sorte, il y aurait l'idée que les pauvres ne seraient plus les victimes du système mais seraient en quelque sorte des victimes d'elles-mêmes, c'est-à-dire de leur propre incompétence et de leur propre irresponsabilité. Ce n'est pas spécifique à la France, on le voit dans toutes les enquêtes européennes portant sur la perception de la pauvreté et de l'exclusion en Europe. On a pu constater une progression de l'explication de la pauvreté par la paresse.

VDI : *On pourrait dire que l'on en revient à des explications qui avaient cours au XIXe siècle, puisque avant le regard solidariste prévalait la vision libérale qui avait tendance à moraliser et à culpabiliser le pauvre comme étant responsable de son propre sort. Assiste-t-on au retour de ce type de visions ?*

Serge Paugam : Oui, on aurait presque l'impression que le solidarisme n'est plus présent dans les esprits. C'est un peu excessif de dire cela parce que les Français attachent en même temps de l'importance à leur système de protection sociale. Mais c'est comme si, à l'égard des plus défavorisés, on pouvait très bien se passer de ce système-là, comme s'il fallait en tout cas inventer quelque chose de plus efficace pour éviter que les personnes les plus défavorisées en « profitent ». Parce que derrière, il y a bien l'idée qu'il y a des « profiteurs ». Pendant la campagne présidentielle, il y a eu tout un courant dans la presse qui consistait à mettre en évidence les profiteurs de l'assistance. Il y a eu des reportages, y compris à la télévision, sur cette question. Alors que si l'on regarde bien les choses, on s'aperçoit que les personnes qui sont au RMI sont dans un processus qui les a conduites à avoir de moins en moins confiance en elles-mêmes, à avoir de moins en moins de capacité à rechercher un emploi, parce que leur santé s'est dégradée aussi au fil du temps. Il y a une détresse psychologique qu'il faut prendre en compte dans le processus du chômage de longue durée et dans la relation d'assistance. On a tendance à oublier tout cela et à dire que si les pauvres ne font pas suffisamment d'efforts, du moins on sous-entend qu'ils n'en font plus, c'est tout simplement parce qu'ils adoptent des comportements stratégiques, c'est-à-dire qu'ils profitent du système. Cela conduit me semble-t-il à une vision qui n'est pas juste du processus de disqualification sociale, parce que l'attitude des personnes pauvres, qui est une attitude que l'on peut comprendre sociologiquement, est toujours perçue sous un angle qui est tout à fait simplifié et qui occulte le processus même de création de l'exclusion.

La chronique de Véronique Soulé : Le collège de Stenay combat la pauvreté

Souvent les rapports finissent aux oubliettes. Ils ont occupé quelqu'un qui n'avait pas grand-chose à faire ou ils ont servi d'alibi à un ministre voulant montrer qu'il agissait. Ce n'est pas le cas du rapport Delahaye " Grande pauvreté et réussite scolaire ". Plusieurs académies s'en sont saisi et des établissements appliquent ses recommandations. Voici l'exemple du collège Alfred Kastler de Stenay, dans la Meuse.



Le collège fait partie d'une cité scolaire implantée en zone rurale, incluant un lycée général et technologique et un professionnel. Le bourg de Stenay ne compte pas plus de 2700 âmes. Les élèves viennent en bus de la région alentour.

Le collège est classé en REP (réseau éducation prioritaire) - 61% des élèves sont issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées. Il compte une Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté) pour les élèves en grandes difficultés et une classe Ulis (unité localisée pour l'inclusion scolaire) pour les enfants en situation de handicap.

Désert

" Ici, on est loin de la violence de certains quartiers, souligne Jean-Christophe Vélain, le proviseur de la cité scolaire, le climat scolaire est serein. C'est davantage un problème de désert culturel et de familles vivant assez loin, isolées, peu disponibles pour venir au collège. "

Après la publication du rapport Delahaye, Gilles Pecout, aujourd'hui recteur de Paris, alors à la tête de l'académie de Meurthe-et-Moselle, a décidé de faire une priorité de la question de la grande pauvreté à l'école. En juillet 2016, sous la direction de l'IPR (inspecteur pédagogique régional) Jean-Michel Wavelet, une expérimentation " Réduire les effets de la grande pauvreté " est lancée, impliquant 12 collèges et 4 500 élèves au total.

" Lors de la préparation de son rapport, Jean-Paul Delahaye était venu dans notre établissement, explique Jean-Christophe Vélain, lorsque l'expérimentation a été lancée, c'est naturellement que nous l'avons rejointe car nous agissions déjà dans ce sens-là. "

Droit

Voici les principales mesures prises au collège de Senay. Certaines sont toutes simples, de bon sens. Elles demandent toutefois du temps, une sensibilisation et une implication des équipes.

1. Les familles les plus démunies renoncent trop souvent à demander des bourses, ce qui est pourtant un droit. Par méconnaissance ou découragées devant les papiers à fournir. Le collège Alfred Kastler remet les dossiers aux élèves avec un reçu à faire signer par les parents. S'il n'y a pas de retour, il passe un coup de fil, rassure et explique les documents à fournir.

Cette année, on a enregistré 31% de demandes de bourses contre 26% l'an dernier. " On a gagné 5 points, même s'il reste des progrès à faire ", reconnaît Jean-Christophe Vélain.

Packs



2. Les fournitures scolaires sont chères et parfois les allocations de rentrée n'y suffisent pas. Le collège propose des packs aux élèves de sixième à des prix avantageux : 30 euros pour toute la papèterie de base, 20 euros pour les classeurs, équerres, etc., et 14 euros pour la calculatrice.

Quelque 85% des familles ont opté pour ces packs. Le foyer socio-éducatif s'occupe des achats groupés. Comme il n'y a pas d'association de parents dans l'établissement, l'administration se charge elle-même de faire les paquets et de les distribuer.

Echelonnement

3. Les élèves habitant loin, la grande majorité déjeune à la cantine. Mais pour les parents vivant dans la précarité, les retards de paiement s'accumulent. La secrétaire chargée du recouvrement a été sensibilisée : elle leur propose un échelonnement. Pour les plus démunis, on fait appel aux fonds sociaux.

Dans le collège, le repas est au tarif unique de 2,95 euros. " Pour ce prix, on a une qualité à faire pâlir nombre de restaurateurs, se félicite le proviseur, toute la cuisine est faite sur place, y compris les légumes transformés sur place, par une équipe d'une dizaine de personnes et un chef. "

Pas loin

4. Lorsque Jean-Christophe Vélay a été nommé à la tête de la cité scolaire il y a cinq ans, on organisait au collège un voyage scolaire d'une semaine au ski à 400 euros. Impossible de suivre pour certaines familles. Désormais, toutes les sorties et les voyages sont placés sous ce slogan : " Pas loin, pas cher, pour tous ".

Pour y parvenir, les visites de musées, gratuites, se font dans un rayon de cent kilomètres - à Metz, Verdun, Nancy... De même pour les sorties théâtre, notamment pour la cinquantaine d'élèves suivant l'option.

La seule sortie payante cette année sera à Anglet, sur la côte basque, pour les quatrièmes. "On travaille pour parvenir à un montant maximum de 150 euros pour six jours, explique le proviseur. On imagine des actions de solidarité pour financer le voyage. Mais ce n'est pas simple car nous avons peu de parents très investis. "

Espace parents

5. L'établissement veut par ailleurs développer la co-éducation. Ce qui, là encore, n'est pas évident lorsque les parents sont peu présents. " Pour attirer les familles à l'école, explique Jean-Christophe Vélay, on leur demande de venir chercher les bulletins de leur enfant. "

Un espace parents a été créé pour recevoir les familles, notamment les plus éloignées de l'école. Avec ses 7 bâtiments, dont un internat, répartis sur 5 hectares, l'établissement ne manque pas de place. " Il faut écouter les familles, leur redonner confiance, privilégier aussi une pédagogie bienveillante ". Pour renouer le lien, l'établissement est en contact avec deux centres sociaux.

Inclusion

6. Souvent les Segpa, où les élèves de milieux défavorisés sont sur représentés, sont installés à l'écart, voire dans un autre bâtiment. A Alfred Kastler, les sixièmes Segpa sont inclus dans les classes " ordinaires ". Une partie du temps, ils suivent des matières avec leurs camarades - EPS, SVT, accompagnement éducatif - et une autre partie du temps, ils ont des enseignements adaptés. Peut-être l'an prochain l'expérience sera-t-elle étendue aux cinquièmes.

Lorsqu'on demande à Jean-Christophe Vélay ce qui le motive, lui et son équipe, il répond sans hésiter : " cela peut paraître bateau, mais c'est la satisfaction de voir les élèves épanouis et à la fin de l'année, de les voir réussir le brevet. "

Véronique Soulé

[Pour lire le rapport Delahaye](#)

[Lire aussi l'interview de Jean-Paul Delahaye dans le Café pédagogique](#)

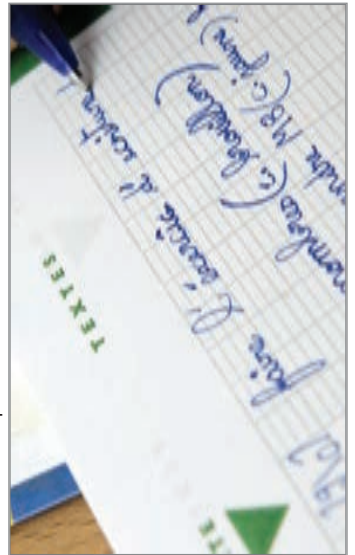
3. DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉQUITÉ ÉDUCATIVE

4 ORGANISER COLLECTIVEMENT LES APPRENTISSAGES

- ▶ Veiller à la place de chacun au sein de la classe et de l'établissement, être vigilant face aux discriminations
- ▶ Renforcer les pratiques d'évaluation formatives qui valorisent les réussites
- ▶ Organiser les conditions matérielles adaptées au travail personnel des élèves (ouverture du CDI, de salles dédiées, qualité de l'accompagnement éducatif, etc.)
- ▶ Construire une politique éducative, documentaire et culturelle prenant en compte les effets de la grande pauvreté
- ▶ Mener une réflexion sur les exigences, le sens et le rôle des devoirs à la maison

4 CONSTRUIRE LES APPRENTISSAGES AU SEIN DE CHAQUE CLASSE

- ▶ Être attentif aux interactions langagières afin de pouvoir construire pour chaque élève un véritable apprentissage de l'oral
- ▶ Développer la différenciation pédagogique
- ▶ Apporter les étayages adaptés à chaque élève dans chaque discipline
- ▶ Lever les implicites et clarifier les attentes
- ▶ Favoriser les pratiques coopératives
- ▶ Etablir des continuités entre le travail en classe et le travail personnel
- ▶ Etablir des liens entre les personnes qui peuvent aider les élèves dans leur travail personnel et les professeurs
- ▶ S'assurer que le travail demandé à l'extérieur est réalisable par tous



- **GRANDE PAUVRETÉ ET RÉUSSITE SCOLAIRE : LE CHOIX DE LA SOLIDARITÉ POUR LA RÉUSSITE DE TOUS**
Rapport de l'IGEN, Jean-Paul Delahaye, mai 2015.
- **REPÈRES ET RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE**
DEPP, 2016.
- **MASSIFICATION SCOLAIRE ET MIXITÉ SOCIALE**
Revue Éducation & Formation, n°91 - septembre 2016.
- **PISA : PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES**
Résultats du PISA 2012, Faits marquants, France.
- **RAPPORT SUR LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN**
Programme des Nations Unies pour le Développement, 2015.
- **UNE ÉCOLE POUR LA RÉUSSITE DE TOUS**
Avis du CESE, Marie-Aleth Gard, Mai 2015.



- **WWW.EDUCATION.GOUV.FR**
Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : L'exemple du décrochage France métropolitaine et Dom, DEPP.
- **WWW.OBSERVATIONSCOCIETE.FR/EDUCATION**
COMPASS : Centre d'observation sur la société.
- **EDUSCOL.EDUCATION.FR**
EDUSCOL : Informer et accompagner les professionnels de l'éducation.
- **WWW.INSEE.FR**
Institut National de la Statistique et des Études Économiques
- Taux de pauvreté et conditions de vie par grandes dimensions.
- Statistiques sur les ressources et les conditions de vie des ménages.
- Les habitants des quartiers politique de la ville, mai 2016.
- Revenus et pauvreté, novembre 2016.
- **IREDU.U-BOURGOGNE.FR**
Institut de Recherche sur l'Éducation : sociologie & économie de l'éducation.
- **WWW.INEGALITES.FR/SPIP.PHP?ARTICLE302**
Observatoire des inégalités.
- **WWW.ONPES.GOUV.FR**



www.ac-creteil.fr



GRANDE PAUVRETÉ & RÉUSSITE SCOLAIRE

VADE-MECUM DES
ÉCOLES ET



DOCUMENT 13

Ministère de l'Éducation nationale. Les missions des professeurs documentalistes. In : bulletin officiel de l'Éducation nationale n°13 du 30 mars 2017.

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=36179

Fonctions, missions

Les missions des professeurs documentalistes

NOR : MENE1708402C

circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017

MENESR - DGESCO A

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie ; aux directrices directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement.

Cette circulaire abroge la circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 définissant les missions des « personnels exerçant dans les CDI », B.O. n° 12 du 27 mars 1986.

Conformément à l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, les professeurs documentalistes exercent leur activité dans l'établissement scolaire au sein d'une équipe pédagogique et éducative dont ils sont les membres à part entière. À ce titre, ils partagent les missions communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Ils ont également des missions spécifiques. Ils ont la responsabilité du centre de documentation et d'information (CDI), lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information. Ils forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information.

L'existence du Capes de documentation depuis 1989, le développement de la société de l'information et l'évolution des pratiques sociales en matière de communication ainsi que l'essor du numérique imposent de renforcer et d'actualiser la mission pédagogique du professeur documentaliste.

Il convient donc de définir avec précision les missions des professeurs documentalistes qui se déclinent en 3 axes : le professeur documentaliste est enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par les élèves d'une culture de l'information et des médias, maître d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques et documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition, et il est acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

1- Le professeur documentaliste, enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias

La mission du professeur documentaliste est pédagogique et éducative. Par son expertise dans le champ des sciences de l'information et de la communication (Sic), il contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves. Son enseignement s'inscrit dans une progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe de terminale, dans la voie générale, technologique et professionnelle. En diversifiant les ressources, les méthodes et les outils, il contribue au développement de l'esprit critique face aux

sources de connaissance et d'information. Il prend en compte l'évolution des pratiques informationnelles des élèves et inscrit son action dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information.

Le professeur documentaliste peut intervenir seul auprès des élèves dans des formations, des activités pédagogiques et d'enseignement, mais également de médiation documentaire, ainsi que dans le cadre de co-enseignements, notamment pour que les apprentissages prennent en compte l'éducation aux médias et à l'information. Les évolutions du collège, du lycée général, technologique ou professionnel, en lien avec les enjeux de l'éducation aux médias et à l'information, de l'orientation et des parcours des élèves, nécessitent une pédagogie favorisant l'autonomie, l'initiative et le travail collaboratif des élèves, autant que la personnalisation des apprentissages, l'interdisciplinarité et l'usage des technologies de l'information et de la communication. Le professeur documentaliste participe aux travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel en particulier à la recherche et à la maîtrise de l'information. Il accompagne la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aide dans leur accès à l'autonomie. Il est au cœur de la conception et de la mise en œuvre des activités organisées dans le cadre de la semaine de la presse et des médias à l'école.

Le professeur documentaliste contribue à l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences définies dans les contenus de formation (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programmes et référentiels), en lien avec les dispositifs pédagogiques et éducatifs mis en place dans l'établissement, dans et hors du CDI.

Le professeur documentaliste peut exercer des heures d'enseignement. « Les heures d'enseignement correspondent aux heures d'intervention pédagogique devant les élèves telles qu'elles résultent de la mise en œuvre des horaires d'enseignement définis pour chaque cycle » ([circulaire n° 2015-057 du 29 avril 2015](#)). En application du titre III de l'article 2 du décret n° 2014-940 du 20 août 2014 modifié, chaque heure d'enseignement est décomptée pour deux heures dans le maximum de service des professeurs documentalistes.

Les heures d'enseignement sont effectuées dans le respect nécessaire du bon fonctionnement du CDI.

2- Le professeur documentaliste maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition

Sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste est responsable du CDI, du fonds documentaire, de son enrichissement, de son organisation et de son exploitation. Il veille à la diversité des ressources et des outils mis à la disposition des élèves et des enseignants, il organise de manière complémentaire les ressources pédagogiques issues de fonds physiques et numériques en s'appuyant sur la situation particulière de chaque établissement (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel).

Avec les autres membres de la communauté pédagogique et éducative et dans le cadre du projet d'établissement, il élabore une politique documentaire validée par le conseil d'administration, et à sa mise en œuvre dans l'établissement. Cette politique documentaire, qui tient compte de l'environnement de l'établissement, permet aux élèves de disposer des meilleures conditions de formation et d'apprentissage. Elle a pour objectif principal la réflexion et la mise en œuvre de la formation des élèves à la culture informationnelle, l'accès de tous les élèves aux informations et aux ressources nécessaires à leur formation.

La politique documentaire comprend la définition des modalités de la formation des élèves, le recensement et l'analyse de leurs besoins et de ceux des enseignants en matière d'information et de documentation, la définition et la gestion des ressources physiques et numériques pour l'établissement ainsi que le choix de leurs modalités d'accès au CDI, dans l'établissement, à la maison et en mobilité. La politique documentaire s'inscrit dans le volet pédagogique du projet de l'établissement et ne se limite ni à une politique d'acquisition de ressources, ni à l'organisation d'un espace multimédia au sein du CDI.

Le professeur documentaliste met à la disposition des élèves et des professeurs, la documentation relative à l'orientation, à l'information scolaire et professionnelle. Il travaille en partenariat avec les psychologues de l'éducation nationale.

Le CDI est un espace de formation et d'information ouvert à tous les membres de la communauté éducative. Dans ce cadre, le professeur documentaliste pense l'articulation du CDI (et son utilisation) avec les différents lieux de vie et de travail des élèves (salles de cours, salles d'étude, internat) en lien avec les autres professeurs et les personnels de vie scolaire.

Le professeur documentaliste joue le rôle de médiateur pour l'accès à ces ressources dans le cadre de l'accueil pédagogique des élèves au CDI et plus largement dans le cadre de la mise en œuvre des différents enseignements et parcours.

Dans le cadre de l'écosystème numérique de l'établissement, le professeur documentaliste joue un rôle de conseil pour le choix et l'organisation de l'ensemble des ressources accessibles en ligne pour les élèves et les enseignants de l'établissement. Il peut organiser et gérer le contenu d'un espace CDI au sein de l'environnement numérique de travail.

Le professeur documentaliste participe à la définition du volet numérique du projet d'établissement. Il facilite l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment lors des travaux interdisciplinaires. Le professeur documentaliste assure une veille professionnelle, informationnelle, pédagogique et culturelle pour l'ensemble de la communauté éducative.

La mutualisation des pratiques professionnelles entre professeurs documentalistes de différents établissements est largement recommandée pour atteindre cet objectif en particulier via les réunions et rencontres de bassin.

3- Le professeur documentaliste acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

L'expertise du professeur documentaliste fait du CDI un lieu privilégié d'ouverture de l'établissement sur son environnement ainsi qu'un espace de culture, de documentation et d'information, véritable lieu d'apprentissage et d'accès aux ressources pour tous.

Dans le cadre du projet d'établissement, et sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste prend des initiatives pour ouvrir l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional voire national et international.

Le professeur documentaliste développe une politique de lecture en relation avec les autres professeurs, en s'appuyant notamment sur sa connaissance de la littérature générale et de jeunesse. Par les différentes actions qu'il met en œuvre ainsi que par une offre riche et diversifiée de ressources tant numériques que physiques, il contribue à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture. Les animations et les activités pédagogiques autour du livre doivent être encouragées et intégrées dans le cadre du volet culturel du projet d'établissement.

Le professeur documentaliste contribue à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne de l'élève. Il met en œuvre et participe à des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture, la découverte des cultures artistiques, scientifiques et techniques en tenant compte des besoins des élèves, des ressources locales et du projet d'établissement. Il peut participer à l'organisation, à la préparation et à l'exploitation pédagogique en relation avec les autres professeurs et les conseillers principaux d'éducation, de visites, de sorties culturelles et faciliter la venue de conférenciers ou d'intervenants extérieurs. Il participe notamment au parcours citoyen et au parcours d'éducation artistique et culturelle au sein de l'établissement.

À cette fin, il entretient des relations avec les librairies, les diverses bibliothèques et médiathèques situées à proximité, le réseau Canopé, les établissements d'enseignement supérieur, les associations culturelles, les services publics, les collectivités territoriales, les médias locaux, le monde professionnel afin que l'établissement puisse bénéficier d'appuis, d'informations et de ressources documentaires.

Les professeurs documentalistes peuvent assurer avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières (référent numérique, référent culture, etc.) définies par le [décret n° 2015-475 du 27 avril 2015](#) et la [circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015](#). Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

Fait le 28 mars 2017

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,

La directrice générale de l'enseignement scolaire,