

Vous avez dit autonomie ?

Bernard Lebrun
IA IPR Académie de Nantes

Quelques voix s'élèvent pour critiquer la réforme au nom du principe de l'égalité républicaine. Inquiet de l'autonomie accordée aux établissements elles craignent que les trop grandes différences dans les organisations pédagogiques et dans les contenus d'enseignement entre les différents collèges ne conduisent à des inégalités. Cette conception ne correspond plus aux enjeux de l'école actuelle. L'autonomie représente une chance pour favoriser la réussite de tous. La réforme des programmes permet et autorise réellement cette autonomie. Comment en pratique peut-elle se traduire ? Quelles sont les conditions de cette autonomie ?



Autonomie et égalité

L'autonomie continue de faire peur, elle suscite la crainte chez certains professeurs qui mettent en avant le principe de l'universalité du service public éducatif et qu'ils interprètent comme une rupture de l'égalité républicaine. Des acteurs du système éducatif continuent de penser qu'un cadrage national fort est la condition d'un enseignement démocratique. Ils appellent de leurs vœux des programmes et des contenus d'enseignement précis, définis à l'échelon national qui s'appliqueraient de la même manière à tous les établissements de France. Ce modèle inspiré des années 70, qui culmine avec la loi HABY de 1975, et qui met en place un collège unique pour tous, répondait à un enjeu démocratique de l'école, car il proposait une nouvelle alternative à un système éducatif comportant des filières différentes durant le cycle de la scolarisation obligatoire.

Ce modèle uniforme de l'enseignement ne répond plus aux enjeux actuels du système éducatif, car il se heurte à deux écueils. Le premier écueil est lié à son manque d'efficacité.

Le niveau moyen des performances des jeunes Français est juste égal à la moyenne des pays de l'OCDE (résultat des tests Pisa). Le nombre des jeunes en difficulté augmente. Tous les ans 140 000 jeunes quittent le système éducatif en France sans diplôme. Par ailleurs, l'impact du milieu social sur les résultats des élèves français est le plus élevé de tous les pays de l'OCDE. Il est difficile de continuer à affirmer que le statu quo est nécessaire.

Le deuxième écueil est lié aux difficultés pratiques à appliquer ce principe de l'enseignement uniforme. Comment croire à la possibilité d'enseigner à tous les élèves les mêmes contenus d'apprentissage ? Il est impossible d'envisager sérieusement la possibilité de le faire, car les conditions mêmes de l'enseignement soumis à un nombre important de variables imposent, en quelque sorte, une variabilité des conditions d'exercice de la classe incompatible avec ce désir utopique d'uniformisation.

Enfin et c'est peut-être le plus important, la majorité des enseignants ne se sent pas armé pour accompagner les élèves les plus en difficulté, pour lesquels l'enjeu consiste néanmoins à faire acquérir des connaissances précises et identifiées par les programmes. Pour ces enseignants, qui s'inscrivent dans ce paradigme de la culture commune, l'échec scolaire s'identifie à l'écart entre les compétences et les connaissances acquises par les élèves les plus en difficulté au regard des connaissances et compétences à acquérir à une échéance donnée fixée par le programme. Pour eux, la différenciation est considérée comme quasiment impossible à mettre en œuvre faute de moyens pour réaliser des petits groupes.

Il n'est pas très difficile de comprendre pourquoi l'uniformisation des dispositifs pédagogiques et des contenus d'enseignement ne répond plus aux enjeux actuels du système éducatif qui se caractérise par une forte hétérogénéité. Il ne suffit plus de donner les mêmes moyens et surtout les mêmes contenus d'enseignement à tous les élèves pour que chacun profite de sa scolarité. Avec un enseignement uniforme, seuls les élèves disposant des ressources adaptées aux contenus d'enseignement proposés réussissent au détriment de tous les autres.

Certes, des évolutions dans la gouvernance des établissements au cours des 40 années écoulées comme le projet d'établissement dans les écoles et les EPLE, la création d'un conseil pédagogique pour préparer la partie pédagogique du projet d'établissement représentent de réelles avancées vers plus d'autonomie et plus de marges de manœuvre pour ces établissements. Bien sûr, il existe des EPLE dans lesquels il est possible de constater un effet « établissement » qui participe de l'évolution positive ou négative des performances scolaires. Malgré tout, il n'est pas rare d'observer que ces projets ou contrats d'établissement ont souvent un caractère formel, qu'ils n'engagent pas réellement la communauté éducative, qu'ils ont finalement un faible caractère opératoire.

Le projet de refondation de l'école et la réforme des programmes propose une réelle avancée, un véritable pas en avant vers une autonomie qui ne sera pas formelle, car ils n'instaurent pas seulement de la liberté dans la gouvernance à l'échelle des établissements et de leur projet, mais instituent également des marges de manœuvre pour que les enseignants puissent adapter au cœur même de la classe, les contenus d'enseignement aux caractéristiques de leurs élèves. Finalement, pour dire les choses de manière un peu rapide, la réforme propose de passer d'une autonomie des établissements à une autonomie des enseignements proposés dans ces établissements. Bien sûr, ces marges de liberté dans la définition des contenus d'enseignement imposent et nécessitent une recherche de cohérence entre ces différents enseignements pour qu'ils restent dans la logique du plan de formation des élèves attaché au projet d'établissement. Ce dernier acquiert de fait encore plus d'importance.

Comment se traduit cette nouvelle forme d'autonomie et où se situent les nouvelles marges de manœuvre. ?



Autonomie, quelles sont les marges de manœuvre ?

L'autonomie que prône la refondation de l'école est réelle, mais ce n'est pas l'indépendance, elle ne se traduit pas par l'absence de cadre commun puisque ce dernier est fixé par la nation par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

« Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. »



Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès ¹».

Ainsi, le partage des responsabilités et les marges de manœuvre qui incombent aux différents acteurs de l'Éducation sont clairement définis :

- l'État définit les connaissances et compétences à acquérir par les élèves à la fin de la scolarité obligatoire, et les programmes nationaux de l'école et du collège déclinent et précisent ce nouveau socle. Le programme est rédigé pour l'ensemble du cycle. Les connaissances et compétences visées, précisées par ces programmes, sont des attendus de la fin du cycle. Pour y parvenir, elles sont à travailler de manière progressive et réinvesties sur toute la durée du cycle.

-Les équipes disciplinaires et les enseignants établissent les repères de progressivité c'est-à-dire, définissent en fonction des caractéristiques de leurs élèves ce qu'il y a à apprendre, aux différents moments du cycle et les démarches pédagogiques mobilisées pour permettre aux élèves d'y parvenir. Le programme propose quelques pistes pour aider les enseignants à construire ces repères de progressivité. Ces pistes ne sont pas exactement de même nature selon les disciplines. Pour le programme de mathématiques du cycle quatre par exemple : « *Des repères de progressivité indiquent en particulier quelles notions ne doivent pas être introduites dès le début du cycle, mais seulement après que d'autres notions ont été rencontrées, puis stabilisées² ».*

En EPS, pour le cycle quatre, « *En matière de progressivité des enseignements d'éducation physique et sportive, l'ensemble des compétences et des champs d'apprentissage sont abordés pendant le cycle. Il revient à l'équipe pédagogique d'en planifier le choix et la progression, de mettre en place les activités physiques sportives et artistiques appropriées, en fixant ce qui est de l'ordre de la découverte et ce qui peut être approfondi³.* »

Le socle commun de connaissances de compétences et de culture et les nouveaux programmes de 2015 montrent une nouvelle forme d'articulation entre les éléments fixés par le cadrage national et les éléments qui incombent aux enseignants. Cette articulation permet à la fois à l'État de fixer des perspectives nationales garantant d'une cohérence de l'offre de formation sur l'ensemble du territoire et aux enseignants de construire au plus près de leurs élèves ce qu'il y a à apprendre. Ces marges de manœuvre laissées aux enseignants leur permettent de faire leurs choix en intégrant les acquis, mais aussi les difficultés de leurs élèves, d'adapter la temporalité des séquences d'apprentissage et de s'efforcer de personnaliser les acquisitions.

Dans le projet de refondation de l'école obligatoire, les enseignants disposent d'une autonomie pédagogique en ce sens qu'ils peuvent construire, à partir d'un canevas fixé par l'État, les contenus des programmes de la façon qui leur convient pour favoriser l'apprentissage de tous leurs élèves. Il s'agit bien d'organiser les contenus d'enseignement et de construire les démarches pédagogiques selon la spécificité et les besoins des élèves que l'on a concrètement devant soi. Ces programmes offrent des marges de liberté aux équipes éducatives qui font vivre le curriculum sur le terrain au plus près des élèves, en tenant compte des attentes programmées, des ressources des élèves, de leurs besoins réels. L'établissement est réaffirmé comme le lieu d'une élaboration pédagogique des contenus d'enseignement.

1 Le socle commun de connaissances de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015

2 Programme de Mathématiques du cycle 4, BO N° 11 du 26 novembre 2015. BO spécial n°11 du 26 novembre 2015

3 Programme d'Éducation physique et sportive cycle 4 ; BO N° 11 du 26 novembre 2015. BO spécial n





Le projet d'EPS, l'expression de l'autonomie

Les projets pédagogiques disciplinaires traduisent le choix des équipes disciplinaires, en matière de contenus d'enseignement et de démarches pédagogiques, ils rendent compte également de la manière d'organiser les différentes étapes dans l'acquisition des compétences du socle.

Est proposé ci-dessous une modalité parmi d'autres possibles de construction d'un projet pédagogique d'EPS. Cette construction se met en place en trois étapes :

Étapes 1

- ▶ Caractériser le public au regard des domaines du socle commun pour choisir 1 à 2 enjeux de formation prioritaire par domaine et par cycle
- ▶ Identifier à travers ces enjeux ce que l'élève a à apprendre et les organiser en repères de progressivité

Étapes 2

- ▶ Indiquer les enjeux d'apprentissage par champ d'apprentissage au regard des enjeux de formation choisis,
- ▶ Éclairer ce qu'il y a à apprendre et les repères de progressivité s'y attachant

Étapes 3

- ▶ Rechercher l'équilibre de représentativité des champs d'apprentissages à travers la programmation des APSA

Les trois étapes du projet sont illustrées dans les tableaux ci-dessous.

Tab. 1 Un exemple pour le cycle 4 : ÉTAPE 1 – Caractériser et choisir les enjeux de formation

Projet d'établissement	Domaines du socle	Caractéristiques des élèves du cycle 4, en EPS	Enjeux de formation prioritaires
Lutter contre l'échec scolaire en favorisant les démarches actives et réfléchies d'apprentissage	D1: les langages pour penser et communiquer	Peu de capacité pour décrire, et analyser leur motricité, et celle des autres ;	Utiliser les langages écrit, oral, scientifique technique ou informatique pour communiquer avec un partenaire afin d'analyser un comportement moteur
Favoriser la collaboration entre élèves	D2: les méthodes et outils pour apprendre	Élèves engagés dans la motricité, actifs, mais avec un recul réflexif et une capacité d'analyse faible. S'intéressent à leurs performances, mais ne relient pas démarches et résultats obtenus	Observer et évaluer un partenaire pour mieux apprendre à deux ; Réguler ses apprentissages avec l'aide d'un partenaire ;
Agir en faveur du respect des différences	D3: la formation de la personne et du citoyen	Élèves centrées sur eux	Apprendre avec un partenaire
	D4: les systèmes naturels et techniques	Connaissances limitées sur l'échauffement	Se préparer à l'effort Apprendre à récupérer
Ouvrir l'EPLE sur son environnement	D5: les représentations du monde et de l'activité humaine	Connaissances sur la motricité et les activités physiques réduites ou/et stéréotypées (les pratiquants en clubs civils)	S'approprier les connaissances relatives aux APSA pour réguler en autonomie son apprentissage et celui d'un partenaire



Tab. 2 Etape 1 : Construire les repères de progressivité

	Enjeux de formation prioritaires choisis	Repères de progressivité			
		Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
D2: méthodes et outils pour apprendre	Utiliser les langages écrit, oral, scientifique technique ou informatique pour communiquer avec un partenaire afin d'analyser un comportement moteur	Apprendre à remplir une fiche d'observation Recueillir des données chiffrées sur un comportement moteur	Echanger à l'oral avec un partenaire sur les démarches d'apprentissage mobilisées	Utiliser les langages écrit et oral pour échanger avec un partenaire sur son apprentissage	Rédiger à l'écrit un projet personnalisé d'apprentissage
D2: méthodes et outils pour apprendre	Observer et évaluer un partenaire pour mieux apprendre à deux	Observer évaluer le résultat de l'action d'un partenaire à partir de critères définis par l'enseignant	Observer le résultat et les démarches d'apprentissage d'un partenaire	Observer le résultat et les démarches d'apprentissage d'un partenaire en faire l'analyse avec lui	À partir d'une analyse, construire avec l'aide ou pour un partenaire un projet d'apprentissage personnalisé
D3: la formation de la personne et du citoyen	Apprendre avec un partenaire	Observer les résultats obtenus par un partenaire	Accepter l'évaluation d'un partenaire	Se mettre d'accord avec un partenaire sur l'analyse d'un apprentissage (ce qui est acquis et ce qui reste à apprendre)	Construire en collaboration des projets personnalisés d'apprentissage pour soi et pour son camarade
D4: les systèmes naturels et techniques	Se préparer à l'effort	Réaliser un échauffement guidé par l'enseignant	Réaliser un échauffement à deux	Apprendre à s'échauffer et à récupérer à deux	Construire pour soi et pour un partenaire un échauffement en partie personnalisé
D5: les représentations du monde et de l'activité humaine	S'approprier les connaissances relatives aux APSA pour réguler en autonomie son apprentissage et celui d'un partenaire	Comprendre et utiliser des critères pour évaluer les résultats d'une action	Mobiliser des observables sur les démarches d'apprentissage	Analyser de manière fine un comportement	Construire un projet d'apprentissage qui mobilise des variables personnalisées au regard des ressources

Au cours du cycle 4, la construction des repères de progressivité permet aux enseignants de proposer des acquisitions qui s'ajustent finement et de manière personnalisée, aux caractéristiques des élèves ou de groupes d'élèves. La définition des étapes à franchir pour atteindre la compétence visée ne



s'accompagne pas d'une définition de l'organisation de la temporalité des apprentissages qui s'appliquerait uniformément à tous les élèves. Ainsi, c'est bien à partir de l'analyse des ressources de chacun de ses élèves, de ses acquis individuels spécifiques qu'un enseignant permet à un élève de se situer dans l'acquisition d'une compétence à une étape précise qui peut être différente de celle proposée à un autre élève de la même classe. La définition de ce qu'il y a à apprendre en termes d'étapes à franchir autorise et rend possible une forme de personnalisation, puisque les différents élèves d'une même classe se situent dans l'acquisition de la compétence à des étapes différentes.

Tab 3 Etape 2 : choix des contenus à enseigner pour le champ d'apprentissage N° 2 Adapter ses déplacements à des environnements variés en lien avec les enjeux prioritaires choisis dans le projet, pour le cycle 4

<ul style="list-style-type: none"> - Réussir avec l'aide d'un partenaire un déplacement planifié dans un milieu naturel aménagé ou artificiellement recréé plus ou moins connu. - Gérer ses ressources en échangeant avec un partenaire pour réaliser en totalité un parcours sécurisé - Assurer la sécurité de son camarade - Respecter et faire respecter à son partenaire les règles de sécurité 			
<p>Etape 1 :</p> <p>Assurer la sécurité de son camarade.</p> <p>Recueillir des informations sur le résultat du déplacement d'un camarade (exemple hauteur atteinte en escalade, temps mis pour réaliser un parcours en C.O.)</p>	<p>Etape 2 :</p> <p>Observer et être capable de caractériser, les stratégies et les choix de déplacement d'un partenaire.</p> <p>Analyser ses réussites et ses difficultés</p>	<p>Etape 3 :</p> <p>Collaborer avec un partenaire pour choisir un itinéraire de déplacement adapté.</p> <p>Analyser, après coup avec lui le déplacement d'un partenaire pour l'aider à identifier les difficultés qu'il a rencontrées</p>	<p>Etape 4 :</p> <p>Trouver en échangeant avec son partenaire et en débattant avec lui, le déplacement le plus efficace au regard de ses capacités personnelles.</p> <p>Faire avec ce partenaire le débriefing du parcours réalisé au regard des choix préalablement définis, redéfinir avec lui un projet mieux adapté</p>

Les différents tableaux représentent la manière dont une équipe pédagogique pourrait formuler ses choix. Afin de s'adapter très finement aux caractéristiques des élèves, la conception des projets annuels de classe et des séquences relève de la responsabilité individuelle de chaque membre de l'équipe.



Les conditions de l'autonomie

Cette autonomie des établissements nécessite quelques conditions.

Assumer le rôle de concepteur

L'autonomie implique la prise de conscience d'un changement de mission des enseignants qui n'est plus applicateurs de programmes conçus à l'échelle nationale, mais concepteurs et pilotes de l'ingénierie pédagogique. Les réunions entre professeurs pour construire les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) et le dispositif de l'Accompagnement Personnalisé (AP) montrent qu'ils sont, pour la majorité d'entre eux, prêts à s'investir dans cette mission qui demande de l'engagement et de concertation. Le projet de Refondation de l'école place les enseignants dans une démarche de développement et d'exploitation de l'intelligence éducative. Il est nécessaire que cette posture revisitée du professeur soit perçue comme une des pistes privilégiées pour lutter contre les difficultés des élèves.

Le travail collectif des enseignants

La deuxième condition pour que les enseignants puissent exercer cette autonomie est l'existence d'un travail collaboratif, des enseignants. Elle n'est pas pensée comme « un passeport » pour que chaque enseignant travaille en électron libre à partir de ses propres analyses, ses propres perceptions ou ses propres envies, mais déplace en grande partie le centre de décision de l'échelle des programmes nationaux vers l'échelle de l'établissement. C'est le collectif établissement qui devient le centre névralgique du pilotage des contenus d'enseignement et des propositions pédagogiques. La question de la concertation entre enseignants à l'échelle de l'établissement devient centrale : concertation en équipe disciplinaire, concertation avec les professeurs des écoles, concertation pour organiser les EPI et l'AP, concertation en équipe pédagogique qui prend en charge une classe. Il devient essentiel de travailler plus efficacement ensemble par la complémentarité, l'utilisation d'outils de communication et de mutualisation et le développement de relations de confiance.

Des chefs d'établissement-chef d'orchestre

Dans ce nouveau contexte les chefs d'établissement ont sans doute un rôle accru. Ils s'affirment, encore plus qu'avant, comme les chefs d'orchestre de la partition pédagogique et didactique qui s'écrit et se joue à l'échelle même de leur établissement. Il leur revient, dans le cadre du projet d'établissement, en liaison avec les IEN de coordonner les propositions pédagogiques faites par les enseignants, de veiller à leur cohérence, c'est-à-dire de faire en sorte que toutes les initiatives prises se placent bien au service d'objectifs communs partagés par la communauté éducative et définis par elle. Si cette coordination des initiatives pédagogiques ne se met pas en place, l'autonomie risque de se traduire par une nébuleuse d'initiatives divergentes dans laquelle les élèves ne perçoivent aucune cohérence, ni aucune logique. Dans ce cadre les professeurs peuvent aussi être force de propositions.



Conclusion

Le projet de Refondation de l'école de la république propose donc de basculer d'une éducation identique pour tous avec une évaluation essentiellement sommative vers un enseignement plus personnalisé adapté aux ressources de tous les élèves, rendu possible par un plus haut degré d'autonomie pour les établissements et les enseignants. L'égalité n'est plus uniformité de l'offre et des programmes, mais tient à l'accompagnement pédagogique enraciné sur les caractéristiques des élèves qu'ils soient en réussite ou en difficulté.

L'autonomie telle que présentée dans cet article ne concerne pas en priorité celle de l'élève, c'est-à-dire sa capacité à se situer et être acteur de son processus d'apprentissage, mais celle des établissements et des enseignants. Bien sûr, la réforme du collège fait l'hypothèse que cette autonomie accordée aux enseignants et aux établissements permet un développement plus important de l'autonomie des élèves.

Cette nouvelle étape dans l'évolution du système éducatif implique, bien sûr, un engagement fort des enseignants et des équipes éducatives qui ont des marges d'initiatives plus importantes que par le passé, prennent plus de décisions, sont concepteurs et analyseurs du comportement réel des élèves pour faire des propositions pédagogiques et didactiques finement adaptées et réalistes. Cette voie paraît prometteuse pour lutter contre l'échec scolaire, parce qu'elle accorde toute sa confiance aux acteurs. Elle nécessite également que les problématiques de construction de projet et de différenciation pédagogique deviennent des priorités de la formation continue des enseignants.

